

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TIAGO MADALOZZO

A PRÁTICA CRIATIVA E A AUTONOMIA MUSICAL INFANTIS:
SENTIDOS MUSICAIS E SOCIAIS DO ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
DE CINCO ANOS DE IDADE EM ATIVIDADES DE MUSICALIZAÇÃO

CURITIBA

2019

TIAGO MADALOZZO

A PRÁTICA CRIATIVA E A AUTONOMIA MUSICAL INFANTIS:
SENTIDOS MUSICAIS E SOCIAIS DO ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
DE CINCO ANOS DE IDADE EM ATIVIDADES DE MUSICALIZAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, na linha de Cognição / Educação Musical, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Senoi Ilari (University of Southern California)

CURITIBA

2019

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9-1638)

Madalozzo, Tiago

A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização. – Curitiba, 2019.

152 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romabelli.

Co-orientadora: Prof. Dra. Beatriz Senoi Ilari.

Doutorado (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação musical infantil. 2. Musicalização. 3. Criatividade musical.
I. Título.

CDD 780.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -
40001016055P2

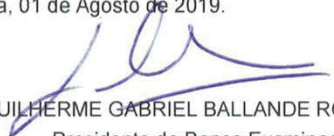
TERMO DE APROVAÇÃO

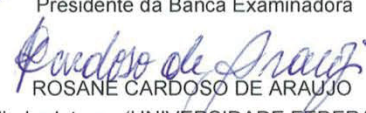
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **TIAGO MADALOZZO**, intitulada: **A PRÁTICA CRIATIVA E A AUTONOMIA MUSICAL INFANTIS: SENTIDOS MUSICAIS E SOCIAIS DO ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS DE IDADE EM ATIVIDADES DE MUSICALIZAÇÃO.**, sob orientação do Prof. Dr. GUILHERME GABRIEL BALLANDE

ROMANELLI, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.


A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 01 de Agosto de 2019.


GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
Presidente da Banca Examinadora


ROSANE CARDOSO DE ARAUJO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


RICARDO JOSE DOURADO FREIRE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)


BEATRIZ SENOILARI
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA)

*Para Helena, que chegou no meio de um
turbilhão em minha vida, e que do seu jeito
delicado, mas intenso, me permite
acompanhar novas e belas formas de sua
crescente paixão com a música, que já é
parte fundamental de sua vida.*

*Para Vivian, a quem devo uma vida inteira na
musicalização infantil, que foi minha primeira
colega na docência e na pesquisa, minha
sócia, minha companheira de amores, minha
parceira na maior aventura da vida, que é
cuidar da nossa pequena musicista.*

*Dedico este trabalho a vocês, que me ensinam todo dia os mais variados e autênticos entendimentos
do envolvimento, na música e muito além.*

AGRADECIMENTOS

A Guilherme G. B. Romanelli, sou grato pelo apoio na orientação e pelo incentivo em fazer este projeto, e tantos outros nestes quinze anos, tomarem forma e ganharem música.

A Beatriz S. Ilari, sou grato por todas as oportunidades criadas nestes dezesseis anos – inclusive a recepção para o estágio doutoral sanduíche – para que eu evoluísse na carreira de educador musical, e pela imensa confiança no meu trabalho, em quase todas as vezes, mais do que eu mesmo jamais teria.

A Rosane C. de Araújo, Marynelma C. Garanhani e Ricardo D. Freire, sou grato pelo cuidado e pelo carinho na leitura e na análise crítica deste texto em seus dois tempos, nas bancas de qualificação e de defesa, e pelos diferentes encontros que tivemos em tantos anos, que contribuíram para a construção de meu olhar investigativo.

A André Ricardo de Souza, Andréa M. Bernardini, Drausio Fonseca, Éderson M. Góes, Felipe A. Vieira da Silva, Francisco K. Wildt, Liane C. Guariente, Márcia Kayser, Márcia S. Blum, Maris S. Egg, Marlete A. S. Schaffrath, Paulo S. Pereira, Simone R. Cit e Solange M. Gomes, (ex-)colegas do Colegiado de Licenciatura em Música da Unespar – campus de Curitiba II, sou grato pelo apoio nos dois anos e meio em que dividi as tarefas de pesquisa do doutorado com as de docência no curso, e no um ano e meio de afastamento integral para capacitação.

A Caio M. Nocko, coordenador do curso de Licenciatura em Música da Unespar – campus de Curitiba II, sou especialmente grato por, no período de meu afastamento integral para capacitação, ter sido tão humano ao isentar-me da discussão de questões relacionadas ao curso para poder me dedicar à pesquisa.

A Clara M. Piazzeta, Álvaro H. Borges, Glaucia Orlandine, Giseli C. Thá, Ruth M. Correia, Maria Perpétua Abib e assessores, sou grato pelas orientações que permitiram meu afastamento das atividades docentes na Unespar para capacitação e para realização de estudos no exterior neste período.

A Gabriel Snak e Dante L. Zech, sou grato pelo apoio nas questões administrativas do curso de Doutorado, e pelo auxílio em minha saída para estágio doutoral sanduíche.

A Nisiane Madalozzo, minha irmã e primeira aluna, sou grato por todas as risadas (nervosas) que demos a respeito de nossos doutoramentos, e pelo belíssimo trabalho de ilustrar os episódios das observações de campo relatadas no trabalho.

A Alice F. Machowsky e Rosane Jorge, sou grato pela abertura de portas para a realização das observações que originaram a reflexão contida nesta tese.

A Juliano A. Lamur, Carol M. Karam, Mirela Fortunatti, Flávia A. Campos Silva, Rachel Ramos, Marília S. Pereira e Luiz Fernando Soczek, juntamente com Alice e Rosane, sou grato por todas as ideias musicais e pedagógicas trocadas ao longo destes anos na Alecrim Dourado – e assim também a Rosângela Jorge, em nosso

tão significativo reencontro, vinte e poucos anos depois, proporcionado mais uma vez pela música e pela educação.

Aos meus ex-professores do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves e da Escola de Música EdSom, em Ponta Grossa-PR, e do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, sou grato pelos ensinamentos musicais nestes vinte e cinco anos, que fazem com que minha vida tenha muito mais sentido e sabor.

Aos ex-colegas do Curso de Musicalização Infantil da UFPR, sou grato pelos ensinamentos, práticas e descobertas colaborativas que fizeram tantos de nós especialistas em educação musical infantil, hoje em diversos cantos do Brasil e do mundo.

A Nelson e Josiane Madalozzo, sou muitíssimo e para sempre grato pelo amor e pelo investimento em minha educação, que me permitiram não apenas chegar tão longe, mas compreender a importância fundamental da educação na sociedade, a ponto de me tornar também educador e pesquisador.

A Débora R. Opolski, Luís Bourscheidt e Lara O. Bourscheidt, minha família curitibana, sou grato pelo amor, pelo incentivo, pela compreensão, pelos empurrões nestes anos tão intensos. Sem vocês eu definitivamente não teria dado conta.

A Maria Cecília A. Silva, sou grato pelo ouvido atento e pelo suporte essencial para que eu chegasse aqui, em todo o trabalhoso, mas encantador, processo de autoconhecimento que caracterizou estes últimos anos da minha vida.

A Vivian e Helena... existe algo muito maior que eu possa ser, além de grato? Com vocês eu simplesmente SOU. Obrigado por estarem aqui comigo, nesta linda empreitada que é a vida, a melhor vida. Viva nossa família intensa, e viva o apoio incondicional que vocês me deram nestes quatro anos, que fizeram nossos cabelos caírem, nossos corpos envelhecerem (não o seu, não é, Helena?): afinal, não é verdade que o nosso amor está a cada dia ficando melhor, assim como ficam cada vez mais incríveis as risadas, as viagens, o vinho, o chocolate, a música?

Aos meus ex-alunos do Curso de Musicalização Infantil da UFPR e da Alecrim Dourado, sou muitíssimo grato por todas as oportunidades que tivemos de fazer música juntos, e por tudo o que me ensinaram: vocês, crianças, é que fazem a vida de nós, professores, valer a pena a cada segundo.

Finalmente, com o maior respeito, aos queridos e divertidíssimos Gabriel, Jorge, Luna, Marcela, Nicole e Sofia (*nomes fictícios*), sou grato por tudo o que ensinaram a este pesquisador “trintão”, do alto dos seus cinco anos de idade: vocês são alguns dos melhores musicistas que conheço, e fico muito agradecido por ter podido registrar suas vozes, músicas e gestos nesta tese.

O que esperamos da escola é começar, evidentemente na educação infantil, mas também no ciclo elementar, por ouvir, por sensibilizar as crianças à música, isto é, por praticar uma pedagogia do despertar, tendo em perspectiva a recuperação de certas aquisições técnicas, em suma mais específicas, no ciclo secundário. Mas isso não será frutífero se não tivermos, durante toda a infância, criado um *sólido apetite musical*.

François Delalande

Não há melhor palco
Para um pensamento que dança
Do que o lado de dentro
Da cabeça das crianças.

Emicida

RESUMO

O tema desta pesquisa é o envolvimento musical das crianças de cinco anos na musicalização infantil, definida como um processo de sensibilização sonora, por meio de práticas ativas mediadas pelos adultos-professores, em que as crianças passam a atribuir sentido aos conceitos musicais, envolvendo-se de maneira significativa. A partir do exame do caso específico de uma turma de musicalização em uma escola de música especializada em Curitiba, considerada por suas professoras como um “grupo muito envolvido”, questiona-se: como explicar este envolvimento em seu sentido musical? É possível apreender e refletir sobre os sentidos sociais do processo de aprendizagem envolvente que caracteriza a musicalização infantil? Deste modo, o principal objetivo da investigação é compreender e problematizar os sentidos musicais e sociais responsáveis pela construção (e pela manutenção) do envolvimento musical das crianças em aulas de musicalização. Por uma questão de coerência, o enquadramento teórico do trabalho é fundamentado nos dados obtidos no campo empírico. O texto inicia com o registro da construção do olhar metodológico, definido a partir dos pressupostos do estudo de caso etnográfico educacional (ANDRÉ, 2012; WALSH, 2003; EZPELETA, ROCKWELL, 1989; MARCHI, 2018; CLIFFORD, 2011), e com a apresentação do campo empírico e dos participantes e procedimentos de coleta de dados. A seguir apresenta-se os diálogos construídos com a análise dos dados obtidos, considerando que este processo de observação, registro, seleção, transcrição e organização é influenciado pelo olhar investigativo. A partir das análises determina-se o envolvimento como tendo dois sentidos: o musical e o social. Esta ideia conduz a montagem da argumentação teórica do capítulo seguinte, em forma de diálogo entre conceitos de atividade e criatividade na Educação Musical (GAINZA, 1988; DELALANDE, 1984; BRITO, 2003) e de Zona de Desenvolvimento Iminente na Psicologia (VIGOTSKI, 1998; PRESTES, 2010), chegando à gestão da aula de música e à ampliação do conceito de envolvimento, cuja compreensão mais complexa permite a definição de dois conceitos: a criAtividade e a autonomia musical das crianças. Estes dois conceitos são definidos, portanto, a partir das reflexões propostas pelos diálogos com o campo empírico e com a bibliografia. Conclui-se que a compreensão do envolvimento musical das crianças é fruto de um olhar transversal, em que a música ganha papel de destaque, enquanto crianças e professores jogam(-se) nela (por ela). Ainda, enfatiza-se que por meio deste envolvimento ocorre um significativo processo de aprendizagem musical. Por fim, apresenta-se conclusões e implicações sobre o tema, partindo de uma definição completa de envolvimento que engloba a autonomia e a criatividade em seus sentidos musical e social, revisando-se os pressupostos da pesquisa, atualizando-se os limites do estudo e estabelecendo-se perspectivas para a pesquisa e para a área da educação musical a partir dos conceitos definidos.

Palavras-chave: Educação musical infantil. Musicalização. Criatividade musical. Autonomia musical. Envolvimento.

ABSTRACT

The purpose of this research is to discuss the idea of music engagement by 5-year-old children who participate in an early childhood music education program at a music school in Curitiba, Brazil. This kind of teaching approach is defined as a process of sound sensibilization, through active music practices mediated by adult teachers, in which children gradually understand the meaning of musical concepts, engaging with music in a significant way. By examining the specific case of a class of “very engaged” children, as defined by their teachers, we pose these questions: how can we explain the music meaning of this engagement? Is it possible to understand and reflect on the social meaning of the engaging learning process that defines this course? The main goal is to understand and discuss the musical and social meanings that are responsible for constructing (and maintaining) the children’s music engagement in these classes. The theoretical framework is defined by the analysis of data found on the qualitative study. Therefore, the text begins with the methodology approach based on educational ethnographic case study fundamentals (ANDRÉ, 2012; WALSH, 2003; EZPELETA, ROCKWELL, 1989; MARCHI, 2018; CLIFFORD, 2011), and with the case study description (participants and data collection procedures). The next chapter is dedicated to present the dialogue built by the data analysis, considering that even the data observation, record, selection, transcription and organization are influenced by the researcher. The analysis points out two definitions of the music engagement: the musical and the social meanings. These ideas conduct the theoretical examination, in a new dialogue between the definitions of activity and creativity on Music Education (GAINZA, 1988; DELALANDE, 1984; BRITO, 2003) and Zone of Proximal Development on Psychology (VIGOTSKI, 1998; PRESTES, 2010), leading to discussion on classroom management and on music engagement, now defined in a more complex way by two new concepts: *creActivity* and children’s music autonomy. These ideas are defined by the discussion between data examination and literature studies. The main conclusion is that, to understand the music engagement, it is necessary to develop a transversal way of examining the relations between music, children and teachers, in a playful manner, that defines a significant process of music learning. By the end, we present a complete definition of music engagement that includes autonomy and creativity on their musical and social meanings. Conclusions and implications of the research, as well as limitations and perspectives of the study, are determined through the examination of the concepts presented and discussed.

Keywords: Early childhood music education. Music education. Musical creativity. Musical autonomy. Engagement.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CAMPANHA PUBLICITÁRIA DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA	23
FIGURA 2 – DIAGRAMA INICIAL DE RELAÇÕES DETERMINANTES DO ENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL	29
FIGURA 3 – DIAGRAMA ATUALIZADO DAS QUESTÕES DETERMINANTES DO ENVOLVIMENTO MUSICAL DAS CRIANÇAS	31
FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DO ESQUEMA PEDAGÓGICO NA ESCOLA	50
FIGURA 5 – FOTOGRAFIAS DAS SALAS DE AULA 1 E 2	56
FIGURA 6 – ESQUEMA DE SITUAÇÃO DAS SALAS DE AULA, DO MOBILIÁRIO, DA MOVIMENTAÇÃO DA TURMA E DOS PONTOS DE OBSERVAÇÃO	56
FIGURA 7 – PLANO DA AULA NÚMERO 01 OBSERVADA	59
FIGURA 8 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA PRÁTICA COM XILOFONES – EPISÓDIO 01	66
FIGURA 9 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA LEITURA COM MOVIMENTO – EPISÓDIO 10	74
FIGURA 10 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA AULA ABERTA PARA A FAMÍLIA – EPISÓDIO 14	79
FIGURA 11 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA VISITA DO MÚSICO – EPISÓDIO 18	86
FIGURA 12 – PARTITURA DA COMPOSIÇÃO COLETIVA PARA FLUTA DOCE	87
FIGURA 13 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA RODA DE FLAUTAS – EPISÓDIO 20	88
FIGURA 14 – ESQUEMA DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE	94
FIGURA 15 – ESQUEMA DOS SENTIDOS MUSICAIS E SOCIAIS DO ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA MUSICALIZAÇÃO	95
FIGURA 16 – MAPA CONCEITUAL DOS DIÁLOGOS COM A LITERATURA	98
FIGURA 17 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DO CONCEITO DE <i>criAtividade</i>	114
FIGURA 18 – ESQUEMA DOS CONCEITOS DE ENVOLVIMENTO NA MUSICALIZAÇÃO	129
FIGURA 19 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DO CONCEITO DE AUTONOMIA MUSICAL	131

FIGURA 20 – REPRESENTAÇÃO DA NATUREZA DOS CONCEITOS DE criatividade E DE AUTONOMIA MUSICAL	137
FIGURA 21 – REPRESENTAÇÃO DO COMPLEXO PROCESSO DE ENVOLVIMENTOS NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PARTICIPANTES, TEMPO DE VÍNCULO COM A ESCOLA E DE PARTICIPAÇÃO NA TURMA	54
QUADRO 2 – EPISÓDIOS E LEVANTAMENTO DE TEMAS	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PANO DE FUNDO: DE QUE LUGAR EU FALO?	14
1.2 DEFINIÇÃO DO TEMA: O ENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS NA MUSICALIZAÇÃO	19
1.3 QUESTIONAMENTOS INICIAIS	20
1.3.1 O lugar da educação musical infantil: autonomia musical?	20
1.3.2 A escola de música: campo de estudo “debaixo do meu nariz”?	21
1.3.3 É possível querer observar as crianças?	22
1.3.4 “Atualizar o lúdico” na educação infantil: quem é o protagonista das vivências musicais?	22
1.3.5 “Uma turma bem envolvida”: pelo olhar de quem?	23
1.3.6 A autonomia musical das crianças é construída nas relações entre pares?	24
1.4 DEFINIÇÕES E TERMOS	24
1.5 PONTO DE VIRADA: EXPLORANDO O TEMA “ÀS AVESSAS”	28
1.6 AFIRMAÇÃO DO PROBLEMA	32
1.7 OBJETIVOS	32
1.8 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	32
1.9 DELIMITAÇÕES	33
1.10 LIMITES	34
1.11 TEXTUALIDADE DA TESE	34
2 ESTRUTURAÇÃO DO MÉTODO	37
2.1 A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS	37
2.2 DETERMINANDO O ESTUDO DE CASO	39
2.3 DEFININDO O OLHAR ETNOGRÁFICO	42
2.4 APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	49
2.4.1 Participantes	53
2.4.2 Procedimentos de coleta de dados	57
2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO	61

3 DIÁLOGOS NO CAMPO EMPÍRICO	63
3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	63
3.2 ANÁLISE INICIAL DE DADOS	89
3.2.1 Questões emergentes	95
3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO	96
4 DIÁLOGOS COM A LITERATURA	98
4.1 INTRODUÇÃO	98
4.2 ASPECTOS MUSICAIS	99
4.2.1 Voltando à (ou partindo da) musicalização	99
4.2.2 Atividade, uma construção histórica: de “Envolve-me, eu compreendo” a “ <i>Um sólido apetite musical</i> ”.	101
4.2.3 Envolvimento enquanto criAtividade musical	113
4.3 ASPECTOS SOCIAIS	115
4.3.1 Equilíbrio entre desafios e habilidades: Zona de Desenvolvimento Iminente	115
4.3.2 Gestão da aula de música	121
4.3.3 Envolvimento enquanto autonomia musical das crianças	130
4.4 ENVOLVIMENTO NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL	131
4.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO	134
5 CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES FINAIS... OU INICIAIS?	135
5.1 DISCUSSÃO	135
5.2 REVISANDO OS PRESSUPOSTOS	138
5.3 ATUALIZANDO OS LIMITES DO ESTUDO E ESTABELECENDO PERSPECTIVAS PARA PESQUISAS FUTURAS	140
5.4 IMPLICAÇÕES	142
5.5 CODA	143
REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

1.1 PANO DE FUNDO: DE QUE LUGAR EU FALO?

Minha postura enquanto educador musical sempre foi a de que a teoria tem por objetivo auxiliar na busca de respostas a partir de questionamentos da prática pedagógica. Adotei esta ideia desde que iniciei o trabalho de educação musical com crianças, em 2005, e ela se mostrou uma abordagem também envolvente a partir de minha atuação com a formação de docentes.

Quando criança, fui musicalizado: tive a oportunidade de ingressar no curso de Musicalização Infantil do Conservatório Dramático Musical Maestro Paulino Martins Alves, em Ponta Grossa (PR), aos oito anos. Eu havia iniciado um curso de teclado e órgão eletrônico com a professora Lilian, em frente à casa de meus pais, e neste momento surgiu a oportunidade de expandir os estudos. O Conservatório de Ponta Grossa até hoje é referência – um dos poucos públicos, de fácil acesso financeiro e de qualidade de ensino no país. À época, iniciei na turma de Musicalização Infantil I e II, uma espécie de intensivo. Por isso, minhas lembranças mais fortes daquele ano são o carinho da professora Rosângela, com quem tenho a felicidade de um contato diário até hoje, e por outro lado as terríveis provas de teoria musical, em que eu facilmente confundia as figuras rítmicas que até então não eram minha preocupação nas aulas de teclado. Foi apenas a partir do segundo ano de estudos que pude escolher um instrumento musical para tocar em aulas para além da postura imóvel, sentada, para as aulas teoria em si: escolhi piano, violino e o canto coral. Foi o início de um longo percurso que levou à minha licenciatura.

O trabalho que desenvolvi no Projeto de Extensão em Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por outro lado, era com crianças de zero a oito anos de idade. Curiosamente, o curso tinha o mesmo nome, Musicalização Infantil, mas certamente as crianças não teriam aquelas lembranças da ansiedade frente às provas: pelo contrário, o entendimento de iniciação musical ali era muito mais em uma abordagem lúdica e endereçada a crianças menores – justamente a faixa anterior àquela em que havia ingressado como estudante, anos antes. Este, portanto, foi o primeiro questionamento que fiz a partir da prática: musicalização infantil era o que eu propunha com as crianças na UFPR, enquanto professor, ou teriam sido as aulas de teoria musical no Conservatório?

A falta de conhecimento teórico e a vontade de testar novas propostas na educação musical das crianças me levaram ao primeiro contato mais amplo com a pesquisa em música no ano de 2007. Percebi que as crianças respondiam muito bem ao trabalho lúdico com a leitura rítmica a partir da notação musical tradicional, e veio novo questionamento: que tipo de orientação pedagógica e que abordagem funcionariam melhor com as crianças de quatro e cinco anos?

Foi a partir desta questão que construí no final do curso de licenciatura a monografia intitulada “Compreendendo e aprimorando o ensino da percepção rítmica para crianças entre 4 e 5 anos em um programa de musicalização infantil”, que foi importante por ao menos três descobertas. Ao final da produção da pesquisa, pude ter um contato mais amplo com as Teorias do Desenvolvimento Cognitivo, em especial com conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal¹ de Vigotski, que mais tarde estariam presentes em outras pesquisas; e pude também responder ao questionamento inicial, fazendo uma varredura conceitual e também de metodologias de ensino da divisão rítmica para a faixa etária estudada. Ainda que desviando do foco da pesquisa enquanto inicialmente pensada, pude chegar a um modelo de compreensão das aulas de musicalização como uma verdadeira tapeçaria, em que acontecem diversos tipos de atividades e em que, mesmo com foco em um assunto específico (a notação musical tradicional), o professor precisa desenvolver diferentes abordagens, a fim de envolver todos na turma, dando conta da diversidade.

Foram necessários mais de dez anos de prática profissional e pesquisa para que eu compreendesse que a palavra-chave, **envolvimento**, já despertava minha curiosidade desde o tempo da monografia. Da forma como observo hoje, esses doze anos foram um período em que desenvolvi um verdadeiro projeto de pesquisa que culmina com esta investigação. Exponho de maneira breve este encaminhamento.

No ano de 2011, a fim de participar do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil em Salvador, e tendo em vista a recente publicação da professora Beatriz Ilari caracterizando o Projeto da UFPR como uma comunidade de prática (ILARI, 2010), eu e Vivian Agnolo decidimos escrever um artigo sobre a proposta colaborativa de construção do modelo de planejamento e avaliação nos sete anos

¹ A nomenclatura sugerida por Zoia Ribeiro Prestes, “Zona de Desenvolvimento Iminente”, será utilizada nesta tese, como explico adiante. Mantenho apenas aqui o conceito traduzido como “Zona de Desenvolvimento Proximal” pelo fato de que, à época da produção de minha monografia, a tese de Prestes ainda não havia sido publicada.

em que o Projeto esteve vigente. Já em 2013, reformulado e ampliado, o texto foi transformado no capítulo “Planejamento na musicalização infantil” do livro “Música e educação infantil”, organizado por Beatriz Ilari e Angelita Vander Broock (2013). Foi nossa primeira experiência em relatar questões relacionadas à metodologia empregada em um curso de musicalização oferecido a crianças ligado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Após o fechamento do curso de Musicalização Infantil da UFPR, em uma atuação inovadora para nós como empresários educacionais, abrimos a Alecrim Dourado Formação Musical como espaço de formação para crianças de zero aos oito anos de idade. Mais do que uma escola de música tradicional, o foco foi oferecer um curso de musicalização infantil, inicialmente baseado em nossa experiência na universidade, o que caracterizou a Alecrim desde o começo como uma escola diferenciada, pautada no *slogan* “formando apaixonados por música”. Apresento dados aprofundados sobre a escola no capítulo 2, uma vez que o local acabou sendo escolhido como campo de estudo nesta pesquisa.

Nos anos seguintes à abertura da Alecrim e à publicação do livro mencionado, exploramos² o mesmo tema das metodologias de ensino de música na educação infantil, partindo da análise do caso da UFPR e comparando-o com a realidade da Alecrim Dourado Formação Musical. Como resultado, problematizamos nestes estudos que havia uma série de fatores inicialmente considerados administrativos – como o tamanho das salas, o menor número de crianças por turma, o aumento na duração das aulas – que acabavam por modificar a forma como as crianças eram envolvidas nas práticas na Alecrim Dourado.

Durante o Early Childhood Music Education Commission Seminar da International Society for Music Education de 2014, em Brasília, professores e coordenadores de diversos projetos de extensão em musicalização infantil ligados a IES no Brasil foram reunidos, e foi unânime a percepção de que as práticas realizadas nestes locais têm fundamentos semelhantes, mas há pouco diálogo entre os cursos, e falta de pesquisas sobre as convergências metodológicas na diversidade do país. Também neste evento tive a oportunidade de conhecer pesquisadores com quem teria contato no período de estágio doutoral sanduíche nos Estados Unidos, e que contribuíram com a construção desta pesquisa.

² Eu e Vivian Madalozzo, minha esposa e colega pesquisadora da educação musical infantil.

Em 2015 registrei na Divisão de Pesquisa da Unespar – *campus* de Curitiba II³ um projeto de pesquisa visando estabelecer uma comparação das metodologias empregadas nos cursos de musicalização infantil ligados a IES no Brasil. Com este projeto foi possível investigar aspectos metodológicos e de contexto de ensino de música inicialmente em três cursos de musicalização infantil ligados a IES no Brasil, em diferentes regiões. O projeto se mostrou complexo a ponto de exigir uma mudança de abordagem, diminuindo a quantidade de cursos analisados, dada a grande oferta de cursos de musicalização pelo país.

Paralelamente ao andamento da pesquisa, o tema inicialmente escolhido para trabalho neste curso de Doutorado foi o envolvimento das crianças em atividades de educação musical, partindo de teorias da motivação, com conceitos como o da Teoria do Fluxo⁴. Nos primeiros semestres de curso ficou claro que este tema também seria de difícil prosseguimento, pois seria necessário um aparato tecnológico diferenciado para dar conta de registrar aspectos que caracterizassem a criação e a manutenção de um estado de envolvimento das crianças em atividades musicais. Foram os estudos em disciplinas no curso que possibilitaram mudanças significativas no foco da pesquisa.

Cabe retornar ao ano de 2007 para registrar que, durante meu curso de Mestrado em Comunicação, cheguei a trocar de orientação já em etapa de qualificação da dissertação por minhas constantes tentativas de aproveitar ao máximo a diversidade de fontes de pesquisa disponíveis no curso à época. Em um programa com interessantes estudos nas áreas de comunicação, artes, tecnologia, sempre tive fascínio por me integrar a todo tipo de discussão, pesquisa e referencial a que tinha acesso, o que foi considerado pouco ortodoxo por parte de meu primeiro orientador. Ainda assim, hoje como docente em um curso de formação de professores, vejo que o olhar interdisciplinar é mais do que fundamental – é ponto de partida para reflexões quanto ao ensino da arte e da música, e também para a formação em um curso de licenciatura. Deste modo, minha tentativa de máximo aproveitamento do momento da pós-graduação foi igualmente frutífera no curso de Doutorado, em que me aproximei brevemente do Programa de Educação da UFPR

³ Instituição em que atuo como Professor Assistente, lotado no Centro de Área de Música e Musicoterapia, como membro do Colegiado do Curso de Licenciatura em Música.

⁴ A Teoria do Fluxo, de autoria de Mihaly Csikszentmihalyi, descreve as maneiras pelas quais acontece o engajamento pessoal do sujeito ao realizar uma tarefa. Sobre a experiência de fluir, verificar o capítulo 4.

e do Summer Program da Thornton School of Music da University of Southern California em Los Angeles, nos sessenta dias do estágio doutoral sanduíche.

No segundo ano do Doutorado cursei a disciplina de Infância e Escolarização, conduzida pela professora Marynelma Garanhani, que cumpriu o papel de auxiliá-me na busca de novos referenciais para problemas de pesquisa verificados há muito tempo. Ao estudar os autores de alguns campos da Sociologia da Infância, percebi que o foco da pesquisa com os projetos de musicalização pelo Brasil se resumiria a dados de organização e planejamento nos cursos sob um ponto de vista vertical na definição das relações entre professores e crianças e do currículo: em nenhum momento eu havia pesquisado a forma como estas estruturas determinavam (ou não) o envolvimento do público-alvo destes projetos. Ao querer pesquisar a grande amostra, minha pesquisa teria um viés documental – e só.

Para a etapa de qualificação do texto inicial da tese de Doutorado no terceiro ano de curso, apresentei então o trabalho sob o título “O processo de envolvimento de crianças de 4 e 5 anos participantes de atividades de musicalização infantil: as relações entre espaço, família, professores e coletividade”. O principal aconselhamento da banca foi em relação a esta maneira excessivamente plural de abordagem da questão central, o envolvimento: com um emaranhado de conceitos, veio igualmente uma mescla de teorias sem o devido aprofundamento do tema.

A partir deste mundo de ideias e temas, e com orientações da banca para que eu fosse a campo sem categorias de análise previamente selecionadas (que é premissa da pesquisa etnográfica, escolhida como encaminhamento metodológico desde aquela época), fui aos Estados Unidos para novamente estudar com a professora Beatriz Ilari, em várias horas de orientação e pesquisa, tendo a disciplina de Teaching and Learning: Children, que acompanhei, como guia de tantas reflexões e abertura para acesso a novos referenciais. Nos meses seguintes, mergulhei no universo das crianças fazendo música: foi o tempo da observação das aulas, o contato com o campo empírico.

Ainda nesta visão interdisciplinar que entendo caracterizar a pós-graduação, cursei a disciplina de Tópicos Especiais em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano II com a professora Tania Stoltz no Programa de Educação da UFPR, que foi a ocasião para voltar a estudar questões de aprendizado e pensamento para Piaget, Vigotski, e agora também Steiner, para

apenas então colocar-me no árduo momento de organizar mental e textualmente todas as ideias e dados levantados.

Estes foram os passos finais de completas reviravoltas reflexivas em meio ao processo de pesquisa, que me fizeram voltar o olhar àquilo que de fato mais me interessa na educação musical infantil: olhar para a criança. Assim como iniciei meus estudos há 25 anos na musicalização, passo agora a resgatar as imagens da(s) infância(s) que caracteriza(m) o universo musical em uma escola de música, procurando entender, em última análise, como as crianças fazem música de maneira envolvente. Tal como afirmam Delalande e Emicida na epígrafe desta tese – propositadamente colocados lado a lado, como artista e pedagogo da música –, minha busca é por compreender melhor o que é que alimenta o “apetite musical” das crianças neste processo, considerando que são elas as que “entendem do negócio”: como posso ousar falar das crianças sem vê-las, sem ouvi-las?

1.2 DEFINIÇÃO DO TEMA: O ENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS NA MUSICALIZAÇÃO

Nesta pesquisa estudo a criança que faz música, investigando de que maneiras ela se envolve musicalmente em aulas em uma escola especializada. Minha intenção, portanto, não é pesquisar o envolvimento físico, emocional ou mesmo espiritual⁵ da criança com seus pares, com os adultos, apenas de um ponto de vista social **na** aula de música; quero explorar o envolvimento **musical**.

Daí a proposital redundância que utilizo ao definir o tema de estudo como o “envolvimento **musical** na **musicalização**”. Pretendo encontrar meios de explicar este envolvimento das crianças com música.

⁵ Arriscando uma citação às ideias de consciência apresentadas por Rudolf Steiner.

1.3 QUESTIONAMENTOS INICIAIS

De forma a nortear as considerações desta tese, estabeleço uma série de questionamentos que complementam a primeira de muitas perguntas que aparecem neste relatório: de que lugar eu falo, agora em relação à educação musical infantil?

1.3.1 O lugar da educação musical infantil: autonomia musical?

Durante os sete anos em que atuei como professor de musicalização infantil na Alecrim Dourado, procurei aplicar em aulas meu conhecimento teórico sobre educação musical infantil. Deste modo, a proposta pedagógica da escola contém pressupostos que considero não só para o caso isolado, mas que revelam minhas concepções pessoais de musicalização infantil – cujos princípios fazem parte das considerações deste trabalho. Para isso, uma palavra-chave é a autonomia das crianças.

Em todos os casos em que o trabalho realizado na Alecrim foi citado para ilustrar princípios pedagógicos (como nos artigos publicados nos últimos nove anos), ficou claro que a equipe e o espaço físico são preparados de forma a constituir um local de referência para um trabalho musical envolvente. Esta palavra, envolvimento, é muito presente no discurso de professores, da coordenação, de pais das crianças, como um diferencial da escola.

De que forma posso definir no início desta pesquisa, ainda sem um direcionamento preciso, possíveis entendimentos deste “envolvimento”? De um ponto de vista administrativo, o conceito pode englobar a assiduidade das crianças nas aulas, a taxa de rematrículas, ou mesmo a presença de famílias em eventos externos promovidos pela escola. De um ponto de vista pedagógico, pode incluir a disposição das crianças em participar das atividades propostas pelos professores, o interesse em tocar instrumentos, ou a repercussão musical das atividades no contexto familiar. Mas o que pretendo buscar nesta pesquisa é algo além disso: o envolvimento musical. Para tanto, a palavra **autonomia** é de importante consideração. Formar apaixonados por música pressupõe considerar que as crianças estejam envolvidas justamente porque, mas do que “aprender” a fazer música, na verdade têm na escola as oportunidades para fazer algo que é natural

para elas: é um olhar que as considera excelentes musicistas, pois mesmo se os professores direcionam as práticas, quem tem muito a ensinar sobre a expressão musical são elas mesmas.

Deste modo, qual é o lugar da educação musical infantil neste trabalho? É o de um espaço para que as crianças atuem e criem de maneira autônoma e significativa.

1.3.2 A escola de música: campo de estudo “debaixo do meu nariz”?

Nesta tese, relato um estudo de caso específico: a turma considerada “mais envolvida” da escola Alecrim Dourado durante o semestre em que estive com papel e lápis nas mãos, acompanhando semanalmente as atividades pedagógicas⁶. Não mais como professor da escola, minha posição modificou-se para a de observador de uma turma de seis crianças e duas professoras, sentado em um dos cantos das salas de aula, durante um semestre letivo. A frase chamava minha atenção desde o semestre anterior: por que é que esta turma, destacando-se das mais de vinte outras da escola, recebia tantos elogios? Por que os comentários positivos eram para o grupo todo, e não para uma ou duas crianças específicas – o que havia de especial na interação delas com as professoras, na forma que todos tinham de interagir com a música?

Mas por que estudar o caso de uma escola especializada em música, da qual participei do quadro de professores durante tantos anos? Entendo que as condições para realização da pesquisa são as mais positivas em relação ao meu envolvimento com o tema estudado: tive contato pessoal com a maioria das crianças da turma observada. Da mesma forma, trabalhei durante muitos anos com as duas professoras da turma.

Tanto em minha atuação, quanto nas orientações junto ao grupo de professores da equipe, um dos temas recorrentes sempre foi a questão do olhar dos adultos para as crianças. Desde atitudes físicas, como receber as crianças na porta da escola, cumprimentando-as de joelhos, olhando na altura de seus olhos e valorizando sua presença (e não inicialmente a dos adultos), até o planejamento dos

⁶ Optei por não preservar o anonimato da instituição, mencionando o nome da escola ao longo do texto, por considerar que há uma série de justificativas positivas para a pesquisa na escolha deste campo para estudo, como menciono em seguida.

objetivos do semestre letivo e de cada uma das aulas, este tema sempre foi discutido e pesquisado.

Além disso, investigar turmas de musicalização na escola foi uma atividade de pronta justificativa junto à coordenação, às professoras, aos pais das crianças e a elas mesmas, para os quais minha presença na escola ou na sala de aula não era um dado novo e perturbador da naturalidade do dia a dia. Por estas razões, entendo que a Alecrim se configura como espaço privilegiado para realização de uma investigação como esta.

1.3.3 É possível querer observar as crianças?

Há um número considerável de teorias que podem auxiliar no entendimento do papel do professor em relação ao envolvimento das crianças com música. Justamente por isso, e tendo em vista este esforço pessoal em considerar a importância do olhar infantil, a proposta que construí nesta pesquisa foi de um estudo “às avessas”, partindo do olhar das crianças. Este foi, inclusive, o ponto de vista tomado para as próprias observações de aulas, na medida em que me posicionei nas salas de aula sempre sentado, com os olhos na altura do olhar das crianças.

Por meio de minha formação ao longo do curso de Doutorado, pude ampliar minha própria atuação como pesquisador, partindo da posição inicial de estudo de aspectos da atuação profissional do professor de música para o novo olhar, considerando o protagonismo das crianças e a potencialidade do exame de seus meios de expressão musical.

Sim, é viável querer observar as crianças, e teorias como as da Sociologia da Infância, que menciono no capítulo 4, apresentam propostas de como o fazer.

1.3.4 “Atualizar o lúdico” na educação infantil: quem é o protagonista das vivências musicais?

Na etapa final de coleta de dados, passou a chamar minha atenção a divulgação da campanha publicitária de uma escola particular em Curitiba, que

anunciava, para o ano de 2019, uma proposta pedagógica com projetos atualizados em relação às outras escolas da cidade. Especialmente no caso da Educação Infantil, o *slogan* da escola estampava a frase “Atualizar o lúdico”, como aparece na Figura 1.

FIGURA 1 – CAMPANHA PUBLICITÁRIA DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA



FONTE: PORTAL ONLINE DA ESCOLA (FONTE COMPLETA OMISSA PARA PRESERVAR O ANONIMATO)

Como consideração sobre a importância da observação das crianças para compreensão de seus modos de envolvimento, questiono: quem é o real protagonista das vivências musicais na aula de música? É realmente necessário que a escola, enquanto espaço organizado por uma equipe pedagógica adulta, “atualize o lúdico” na educação infantil? Não seria o caso, pelo contrário, de se pensar em uma escola que já é “atualizada” diariamente *pelo* lúdico, que faz parte da cultura da infância? Que olhar os adultos têm para as produções culturais das crianças na escola? Mais uma vez, não se trata de um erro de foco?

1.3.5 “Uma turma bem envolvida”: pelo olhar de quem?

Em uma escola de música, em que é tão importante a criação das condições para o crescimento da autonomia das crianças, quais são os critérios para se

considerar que uma turma é “bem envolvida”? Em anos de experiência, entendo que esta definição está especialmente relacionada à disponibilidade das crianças para acolher as propostas, o repertório e os instrumentos musicais levados às aulas a cada semana pela dupla de professoras. É deste modo que evidencio a importância – e a dificuldade – de uma mudança de olhar do pesquisador: é realmente importante considerar o envolvimento de uma turma pela definição dos professores e da equipe pedagógica da escola? Mas não seria o caso, pelo contrário, de buscar observar as crianças, para então, pelo contato com as práticas semanais junto a elas, entender os aspectos que fazem com que seja considerada uma turma “envolvida”?

1.3.6 A autonomia musical das crianças é construída nas relações entre pares?

Por mais que se faça este esforço de aproximação das crianças; de exame do seu olhar (mesmo partindo sempre de uma reflexão analítico adulta); de tanta consideração de sua autonomia, será mesmo que a chave para a compreensão do envolvimento musical está nas relações entre pares? Ou, pelo contrário, é necessário considerar o constante suporte da figura do adulto em aula, mesmo que esta postura pareça, em um primeiro momento, desmontar a argumentação em defesa do protagonismo infantil em seu envolvimento musical?

Todos estes questionamentos levaram às definições fundamentais da pesquisa.

1.4 DIFINIÇÕES E TERMOS

A partir das teorias de base que utilizo no estudo, antecipo aqui os principais termos descritos por mim de forma específica e significativa para esta pesquisa. Com a exposição destes conceitos, pretendo situar minha abordagem conceitual na investigação. Destaco que a definição de envolvimento aparece propositadamente em construção: são delineamentos iniciais de um conceito que, entendo, somente pode ser definido a partir do exame dos dados obtidos em campo. Ainda assim, para a apresentação, na tentativa de um encadeamento conceitual, procuro ligar cada

definição à que vem em seguida, a partir de diferentes áreas do conhecimento (Educação Musical, Psicologia da Música e Estudos da Criança):

Musicalização

Processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais, a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira significativa.

As palavras prática, vivência e experiência aparecem com frequência associadas ao conceito de musicalização infantil. Além de projetos ou cursos em escolas regulares e de música, a musicalização é um processo muito mais abrangente, e que define uma postura de trabalho pedagógico seja em qualquer nível, modalidade ou contexto de ensino⁷. Por outro lado, por seu caráter lúdico, em geral aparece associada ao universo da **infância**.

Infância

Componente sociocultural complexa, por um lado pela alteridade com o mundo adulto em função da agência da criança nas rotinas da cultura de pares e sua ludicidade, e de outro, interpretando e modificando por seus próprios meios e de forma autônoma a sua relação com o mundo adulto.

Entender o envolvimento das crianças com música nas aulas de musicalização é resultado da compreensão de que infância é essa, de como está estruturada no contexto da escola especializada, nos agrupamentos de adultos e de crianças, portanto do seu **engajamento musical** com as propostas em aula.

Engajamento musical

Postura de adesão e interação das crianças com o material musical a partir de sua atenção, concentração, alegria, prazer, expressados por meio de uma série de indicadores corporais tais como o direcionamento do olhar, a curiosidade, os comentários verbais, a movimentação, indicativos de uma participação **ativa** na musicalização.

⁷ Até mesmo na formação superior de professores, como é o caso do curso de Licenciatura em Música da Unespar / *campus* de Curitiba II, a palavra *musicalização* é atualmente utilizada para nomear uma das Ênfases de Formação do licenciando, juntamente com as ênfases em Instrumento/canto e em Criação e tecnologia. Por meio de um percurso de disciplinas optativas, o licenciando pode construir um perfil de formação segundo uma destas ênfases, como consta no Projeto Pedagógico de Curso, em currículo em vigor desde o ano de 2018.

Atividade

Capacidade de observação, atenção, envolvimento e participação da criança em uma experiência musical (WUYTACK, 2010) que engloba manifestações artísticas em todas as suas formas de expressão – corporal, verbal, musical. Do ponto de vista pedagógico, é uma estratégia de trabalho que tem a criança como sujeito musical ativo no foco do processo de musicalização, em detrimento de aspectos teóricos, trabalhados sempre a partir da prática. Esta estratégia pode ser mais ou menos definida previamente pelo adulto-professor, quanto mais há o espaço para a **criatividade** das crianças em seu envolvimento musical.

Criatividade na musicalização / CriAtividade

Modo ativo de envolvimento com música na infância que, além da convergência de diferentes formas de expressão corporal (atividade), inclui a interação da criança com o material sonoro musical em grande liberdade de exploração, investigação e descoberta. Neste modo de trabalho, a criança manipula, cria, é protagonista de experiências significativas de expressão sonora, não só em atividades de criação, mas também de audição e de execução musical.

Nesta tese examino um conceito específico de criatividade na educação musical, que defino por isso como **criAtividade** (contendo em si o conceito de atividade), para diferenciá-lo de outras abordagens de criatividade na música, que apresento no capítulo 4.

Pedagogicamente, se bem trabalhado pelo adulto-professor, este modo de relação próximo e significativo das crianças com música pode ser **motivador** em suas experiências em aula.

Motivação

Modo intenso, concentrado e envolvente de participação das crianças em uma experiência musical. Por isso mesmo, é um aspecto fundamental para qualquer aprendizagem – neste caso particular, para a aprendizagem musical (ARAÚJO, 2015). Sendo a aprendizagem musical o objetivo final de um curso de musicalização em uma escola especializada, a motivação é um fator importante no engajamento das crianças na aula de música, o que pode até mesmo levá-las a experimentar o **estado de fluir**.

Estado de fluir

Condição cognitiva de envolvimento e concentração máximos das crianças na realização da atividade musical, que leva a uma experiência prazerosa. Do ponto de vista pedagógico, se trata do resultado complexo de uma simples equação: o equilíbrio entre as habilidades das crianças e os desafios gratificantes propostos pela prática musical (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, 1999; ARAÚJO, 2010). Neste ponto, fica evidente o papel do professor na gestão das atividades propostas em aula e no olhar para as habilidades musicais do grupo. Em um possível paralelo conceitual, aproximo este desenho – equilíbrio de habilidades e desafios a partir da atuação do adulto – à definição de **Zona de Desenvolvimento Iminente**.

Zona de Desenvolvimento Iminente

Diferença entre o nível de desenvolvimento atual ou real da criança e seu desenvolvimento iminente, definido pelos processos que não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, e amanhã poderão (ou não) passar para o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 1998a; 1998b; PRESTES, 2010). Considerando que o desenvolvimento não é um processo linear e pré-concebido, este conceito define um grande campo de possibilidades que podem ou não ser realizadas a partir das relações das crianças com seus pares e com os adultos, que controlam a **gestão da aula de música**.

Gestão de aula de música

Ritmo de condução das atividades musicais em uma aula, impresso pelo professor, respeitando a adequação das propostas à faixa etária com que trabalha, calibrando a aula aos interesses e habilidades das crianças, e sabendo quando mudar o foco ou atividade (RUSSELL, 2005), idealmente sob um olhar próximo que tenha por objetivo dar meios de as crianças desenvolverem sua **autonomia musical** em aula.

Autonomia musical

Do ponto de vista do adulto-professor, é o respeito à produção musical das crianças, valorizando sua maneira de se relacionar com o mundo sonoro e musical, reconhecendo seu protagonismo na produção de significados nas práticas musicais

(MATEIRO, PEDROLLO, 2018; BRITO, 2009; SANTOS, 2015); em outras palavras, **envolvendo musical** as crianças.

*Envolvimento musical – em uma **definição provisória***

Jogo definido pelo prazer e pela interação criativa das crianças com a atividade musical, a partir das relações entre seus pares e com os adultos em um ambiente desafiador e de respeito à sua autonomia.

Em um exame inicial destas definições, estabeleço uma conexão entre a ideia de **musicalização** enquanto processo de sensibilização ativa e significativa, de **infância** como componente sociocultural também em uma espécie de jogo (ludicidade, autonomia infantil na/pela alteridade com o adulto); de **gestão** da aula de música pelo adulto-professor; e retorno às considerações iniciais que fiz sobre o ideal de construção de **autonomia** musical pelas crianças. Em suma, considerando que o objetivo da aula de musicalização na infância é a construção da autonomia, do protagonismo musical das crianças –, esta definição *macro* de **envolvimento** é que guiou os passos iniciais da entrada em campo e as consequentes análises e reflexões.

Esta definição, portanto, é uma primeira resposta teórica aos questionamentos que faço na introdução desta pesquisa. Vários dos conceitos que utilizo para chegar até ela evidenciam que minha abordagem do tema não é linear, assim como não o foram as etapas iniciais de desenvolvimento de minha investigação – em especial após o contato com o campo empírico. É deste modo que registro finalmente o ponto de virada em minhas reflexões no desenvolvimento da investigação.

1.5 PONTO DE VIRADA: EXPLORANDO O TEMA “ÀS AVESSAS”

Volto ao momento do exame de qualificação do relatório da tese em andamento, que aconteceu logo antes da ida a campo, para alguns comentários importantes. À época, estruturei a pesquisa levando em conta três fatores: meus anos de atuação na Alecrim (e o olhar construído até então, procurando situar a criança no centro do fazer musical); a influência dos estudos teóricos durante o

curso (incluindo a inclinação por investigar as relações entre pares construídas pelas crianças); e uma espécie de teste piloto – a observação de uma aula de musicalização como vinheta ilustrativa para a escrita de um artigo acadêmico. Nesta etapa, na tentativa de organização da tese, minha opção foi por analisar múltiplas faces do envolvimento das crianças na musicalização, considerando as relações entre pares, com os professores, com os pais, com a estrutura física da escola, e com a própria música, conforme o diagrama inicial que aparece na Figura 2. No título do relatório de qualificação, à época, incluí “as relações entre espaço, família, professores e coletividade”, fruto destas possibilidades de entendimento do conceito de envolvimento que esbocei anteriormente. Para tanto, construí um desenho metodológico incluindo a pesquisa etnográfica e a observação participante como estratégia e ferramenta de coleta de dados para possibilitar as reflexões teóricas.

FIGURA 2 – DIAGRAMA INICIAL DE RELAÇÕES DETERMINANTES DO ENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL



FONTE: O AUTOR

A complexidade deste organograma, bem como da intenção inicial em observar três turmas de crianças, e também a falta de foco representada já no título do texto, foram levantadas no exame de qualificação, quando optei por seguir as recomendações dos examinadores e fechar o foco de investigação.

Já no andamento da coleta de dados e nas primeiras análises, passei a considerar que as práticas musicalmente envolventes partiam de um diálogo entre o

grupo de crianças que escolhi observar, que particularmente me parecia ter boa aceitação das propostas musicais realizadas em aula, e que era formado por crianças com grande experiência musical, e uma dupla de professoras que levava grande quantidade de conteúdo musical inédito em propostas que chamavam a atenção das crianças a cada aula. Assim, cheguei à definição desta infância em específico – a de uma turma de crianças de cinco anos com experiência de alguns semestres de musicalização na escola, em trabalho com uma dupla de professoras, que era considerado o grupo “mais envolvente” do ponto de vista musical – havia uma identidade da turma no contexto da escola, o que acabou por defini-la como caso de estudo. Por esta razão, inicialmente coletei dados de duas turmas, e mais tarde optei por concentrar a análise nos achados na observação deste grupo.

A partir das reflexões mencionadas nesta Introdução, passei a considerar a necessidade de um olhar “às avessas”⁸ para melhor compreender o envolvimento das crianças em minhas observações; mas o que marcou a etapa inicial das análises foi principalmente o fato de que estas reflexões foram construídas a partir daquilo que **não encontrei – embora esperasse encontrar** – no campo empírico. Parti do pressuposto de que encontraria dezenas de episódios⁹ em que as crianças se envolveriam musicalmente partindo de ideias delas mesmas, em uma “conversa paralela” longe do olhar e do ouvido adultos – legítimas e autônomas produções musicais a partir das interações entre pares, como eu havia registrado no “teste piloto” que mencionei. Mas **não encontrei sequer um destes episódios** levando a produções musicais interativas nas dezoito aulas observadas. Para minha surpresa, acompanhei poucas ocorrências de interações entre pares, em aulas com um planejamento que minha experiência e olhar pré-concebido de professor julgariam muito coerente e ao mesmo tempo aberto para considerar as reações das crianças a todo tempo. Com isso, percebi a necessidade de retornar ao início, considerando novas perspectivas como solução teórica: afinal, qual seria o lugar da criança neste fazer musical ativo?

⁸ Empréstimo a ideia de um olhar “do avesso” no estudo das crianças da tese da portuguesa Manuela Ferreira, que trouxe fundamentais questões para que eu (re)pensasse certos aspectos da pesquisa etnográfica com crianças. Ferreira (2004) considera a importância de seu olhar enquanto pesquisadora, “virando o cotidiano do avesso” na análise das relações sociais construídas por crianças em um Jardim de Infância em Portugal – de uma visão vertical adulto-criança para um olhar centrado no Jardim como espaço de agência, de cidadania, de presença do brincar infantil como atividade central.

⁹ Termo emprestado da metodologia de Corsaro (1979), como explico no capítulo 2.

Em resumo, nas primeiras análises a partir do contato com o campo empírico, e com todos os questionamentos na definição de envolvimento a partir dos delineamentos inicialmente adotados, atualizei e sintetizei o diagrama das questões determinantes do envolvimento musical das crianças, de forma concisa, em dois pontos de vista: as questões sociais e as musicais que fazem parte deste envolvimento, em um processo contínuo nas aulas de música, como aparece na Figura 3.

FIGURA 3 – DIAGRAMA ATUALIZADO DAS QUESTÕES DETERMINANTES DO ENVOLVIMENTO MUSICAL DAS CRIANÇAS



FONTE: O AUTOR

Este foi o mais difícil ponto de virada em minhas reflexões analíticas: considerei que precisaria também virar do avesso tudo o que eu havia produzido do ponto de vista teórico e textual até ali.

Por isso, na escrita do relato final desta tese, optei por inverter a ordem tradicional dos capítulos, tal qual me senti “de pernas para o ar” no início do processo de análise e redação. Esta decisão também me pareceu apropriada tendo em vista a ideia de ludicidade presente na musicalização infantil, que considerei ser necessária para uma escrita / leitura mais coerente com meus achados no campo.

Sem a pretensão quase surrealista de um “Jogo da Amarelinha” de Cortázar, por respeitar os limites do discurso acadêmico, proponho um estilo de escrita talvez lúdico, também invertido, em que inicio pelos dados encontrados, abrindo mil possíveis fios; e apenas depois apresento muitos mais fios teóricos, para então tecer considerações. Este jogo do texto, para mim, é em respeito à importância

fundamental da observação das crianças para construção do pensamento – a “tese” não se restringe à etapa da análise, mas também à metodologia da própria apresentação dos dados.

1.6 AFIRMAÇÃO DO PROBLEMA

Tendo em vista todos os pressupostos introdutórios, o problema de pesquisa fica assim formulado: como posso explicar o envolvimento musical de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização em uma escola especializada? De que modo posso compreender o sentido musical do envolvimento das crianças? É possível apreender e refletir sobre os sentidos sociais do processo de aprendizagem envolvente que caracteriza a musicalização infantil?

1.7 OBJETIVOS

Meu objetivo com esta investigação é compreender e problematizar os sentidos musicais e sociais responsáveis pela construção (e pela manutenção) do envolvimento musical das crianças em aulas de musicalização. De maneira específica, investigo o modo como abordagens musicais envolvem as crianças no desenvolvimento de sua autonomia musical; e estudo a forma como a atuação em diálogo das crianças e dos professores colabora com este envolvimento.

Para isso, neste relato registro a fala, o olhar, o movimento, a expressão musical das crianças, e de que forma elas se envolvem com as propostas musicais que executam semanalmente nas aulas de musicalização.

1.8 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Justifico a importância do estudo por considerar que o encadeamento teórico que proponho, somado à oportunidade de entrada em um campo empírico tão específico e significativo, caracterizam um olhar único – que, espero, traga uma maneira diferenciada de tratar do assunto da musicalização infantil no Brasil.

Não tenho a intenção de basear minhas considerações teóricas na formação de professores para a musicalização, pois, como dito acima, o objetivo foi estar com os olhos e ouvidos abertos para as formas de produção musical das crianças – embora seja indispensável considerar o trabalho colaborativo da musicalização. Por isso, não pretendo estabelecer normativas e diretrizes para a formação ou a atuação de professores, generalistas ou licenciandos, na educação musical infantil. A observação focada nas crianças no campo trouxe uma série de hipóteses e variáveis correspondentes a esta infância em específico que procurei captar. Justificado o trabalho desta maneira, firmo o compromisso de procurar construir reflexões na tentativa de representar as complexidades encontradas no processo de contato próximo com as crianças, em contribuição às investigações na área.

1.9 DELIMITAÇÕES

Por ser um estudo de caso, a pesquisa é um conjunto de reflexões a partir de dados investigados em uma turma específica. No semestre em que ocorreram as observações de aulas, havia um planejamento local (de turma) em andamento, que não reflete necessariamente as práticas feitas em outros semestres, uma vez que a proposta pedagógica da escola é ampla e aberta para diferentes projetos, como explico no capítulo 2. A própria proposta pedagógica é uma delimitação pois, ainda que aberta, traz descritos em forma de texto os objetivos e conteúdos específicos para as diferentes etapas do curso de musicalização. A pesquisa é ainda delimitada pelo caso investigado dentro de uma escola especializada em musicalização infantil, de modo que as considerações podem não necessariamente definir aspectos de outras instituições de formação musical. Por fim, o registro de dados aconteceu no período de um semestre letivo (dezoito aulas).

Deste modo, se trata de um estudo delimitado, mas que revela ainda assim uma complexidade de dados obtidos nas observações e de reflexões nas análises.

1.10 LIMITES

Pontuo ainda os limites na estruturação do estudo, como a definição da idade das crianças¹⁰ (e a escolha de apenas uma turma). A proposta específica de musicalização empregada na filosofia da escola, conforme esboçado acima, também limita o olhar sobre o envolvimento das crianças. O tempo de observação em campo (um semestre), e mesmo as opções escolhidas na coleta de dados (o uso exclusivo do caderno de campo) são igualmente limites conscientes do estudo. Entendo ser fundamental definir que o olhar investigativo na observação é um limite no estudo, uma vez que cada aula, cada oportunidade de envolvimento musical, aconteceu apenas uma vez frente a meus olhos e ouvidos, e mesmo a recuperação dos dados no momento de análise, após transcrição, revelou múltiplas possibilidades de interpretação de dados – deste modo, devo considerar há uma infinidade de limites mesmo sensoriais na apreensão de cada situação observada.

Por fim, o “vaivém” do estudo qualitativo é uma marca deste estudo: mesmo tendo uma argumentação teórica possível arquitetada, a ida a campo demonstrou a importância da desconstrução deste argumento pronto, com a reconstrução do pensamento do avesso, retornando ao início. Ainda assim, procurei deixar a menor quantidade de possíveis nós a serem desatados na redação final.

1.11 TEXTUALIDADE DA TESE

Escrevo esta tese em primeira pessoa, considerando que se trata de um registro que vai além do estudo em si: se trata da apresentação de um conhecimento acumulado há vários anos, que quero poder demonstrar ao leitor por meio de perguntas, diálogos, que ficariam demasiado artificiais em outras formas de escrita. Em algumas seções, elaboro o texto por meio do recurso da maiêutica no processo argumentativo, também neste sentido de procurar me aproximar do leitor de maneira mais pessoal. Ainda, considero que o doutoramento é um período de autoconhecimento e de preparo do olhar investigativo do pesquisador – por isso,

¹⁰ Exponho este assunto no capítulo 2 por meio da problematização de Manuela Ferreira sobre a importância (ou não) de se agrupar crianças em faixas etárias em investigações etnográficas, contrapondo a esta ideia argumentos que justificam a escolha de apenas uma turma na lógica desta investigação.

opto por me reportar deste modo para demonstrar mais claramente minha autoria e responsabilidade pela argumentação que desenvolvi neste período, e que está registrada nas próximas páginas. Deste modo, proponho o texto mais como um roteiro em diálogo com o leitor, justamente com o objetivo de fugir de um formalismo que distanciasse esta relação.

Conforme a apresentação do meu lugar enquanto investigador, reitero que esta pesquisa de fato tem raízes em tempos há mais de 25 anos na minha formação. A presente tese, deste modo, é um “mero” registro da investigação proposta pelo questionamento afirmado na problematização de pesquisa.

Para organizar os argumentos e reflexões, o registro textual da tese segue em quatro capítulos. Início com a estruturação do método (capítulo 2), em que caracterizo a estratégia de apresentação do relatório utilizando pressupostos da teoria fundamentada nos dados (CRESWELL, 2012; CHARMAZ, 2006). Como abordagem metodológica neste estudo, apresento uma série de questões e pressupostos na determinação do estudo de caso (ANDRÉ, 2012; PENNA, 2015; FERREIRA, 2004), para então chegar à definição de um olhar etnográfico que procurei desenvolver, apoiando-me em conceitos da pesquisa etnográfica em uma visão mais ampla (CLIFFORD, 2011), depois já com viés educacional (EZPELETA; ROCKWELL, 1989; MARCHI, 2018), e chegando a reflexões sobre a observação participante como instrumento de coleta de dados (ANDRÉ, 2012; WALSH, 2003). Finalizo a seção com a apresentação do campo empírico, dos participantes da pesquisa, e dos procedimentos de coleta de dados junto a crianças em suas produções na escola de música.

A seguir construo um amplo relato dos diálogos que presenciei no campo empírico: é o momento da observação dos dados coletados (capítulo 3). Dentre as várias horas e muitas páginas de relatos do campo, seleciono uma série de episódios que considero representativos de situações de envolvimento musical das crianças. Ao final da seção chego a uma primeira síntese analítica, portanto, exclusivamente a partir dos dados do campo, que são enfim tematizados e categorizados: finalizo esta etapa apresentando as dimensões de análise e o modelo esquemático de proposição dos conceitos teóricos emergentes a partir dos achados de campo, considerando aspectos musicais e sociais no envolvimento musical infantil.

É com esta categorização em mente que organizo um segundo diálogo: aquele com a literatura acadêmica (capítulo 4). A seção é dividida em dois temas: os aspectos musicais e os aspectos sociais do envolvimento musical das crianças na musicalização, a partir do modelo traçado no capítulo anterior. Dentre os aspectos musicais, volto (ou parto?) ao(do) conceito central de musicalização infantil empregado na tese (GAINZA, 1988; HUIZINGA, 1996; BRITO, 2003; PENNA, 2008), partindo então ao registro das questões que considero mais significativas na varredura bibliográfica sobre o conceito de atividade no ensino da música (DELALANDE, 1984; GAINZA, 2003; FONTEERRADA, 2008; WUYTACK, 2010). Por fim, chego a uma estruturação do sentido musical que ligo mais fortemente ao conceito de envolvimento: a criAtividade no ensino da música (GAINZA, 1998; 2003). Dentre os aspectos sociais, inicio considerando questões sobre a infância como componente sociocultural no estudo (SARMENTO, 2013; CORSARO, 2011), em seguida retomando a fórmula do equilíbrio entre desafios e habilidades, desde um esboço deste conceito nas teorias da motivação no ensino da música (CSIKSZENTMIHALYI, 1999; ARAÚJO, 2010), até a definição de Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 1998; PRESTES, 2010), e chego a considerações sobre a gestão da aula de música (RUSSELL, 2002; KOOPS, 2018). Ao final, estruturo o sentido social mais fortemente ligado ao conceito de envolvimento: a autonomia musical das crianças (BRITO, 2009; BOND, 2011; ILARI, 2018; NILAND, 2009; SANTOS, 2015).

No capítulo 5 discuto os dados de maneira global, considerando a trama de muitos fios abertos a partir da observação dos dados do campo empírico e da produção acadêmica. A partir das categorizações formuladas anteriormente, apresento conclusões e implicações finais (ou iniciais?) sobre o tema, partindo de uma definição completa de envolvimento que engloba a autonomia musical e a criAtividade infantis em seus sentidos musical e social. Ao final, reviso os pressupostos da pesquisa, atualizo os limites do estudo e estabeleço perspectivas de implicação para a educação musical e para pesquisas futuras.

2 ESTRUTURAÇÃO DO MÉTODO

Na construção de uma reflexão sobre o envolvimento infantil na musicalização, nesta pesquisa lanço mão de estratégias de aproximação com o campo empírico, mais exatamente por meio de um estudo de caso etnográfico sob uma perspectiva educacional. Tais abordagens são parte de um esquema mais amplo, possibilitando o diálogo entre a realidade observada e uma comparação com a literatura na área, em um desenho de pesquisa que tem por base a teoria fundamentada nos dados.

Nesta seção, apresento pressupostos da teoria fundamentada nos dados, do estudo de caso, da etnografia educacional e da observação participante como instrumento de coleta de dados, procurando tecer considerações específicas sobre como cada um dos autores que trabalham com estas estratégias metodológicas colaboram com o meu ponto de vista na investigação.

2.1 A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

Dizer que este é um estudo qualitativo seria redundante. Em texto da década de 1990, na introdução de suas considerações sobre a etnografia da prática escolar, Marli André situa o conceito de pesquisa qualitativa nos estudos da área da educação, argumentando que não havia sido suficientemente discutido, e vinha sendo utilizado de forma pouco específica: pesquisa qualitativa seria qualquer uma que não tivesse os dados quantificados, caracterizando uma grande variedade de investigações, das históricas às clínicas (ANDRÉ, 2012).

Assim como a pesquisadora, entendo que os estudos em educação devem superar esta dicotomia quantitativo-qualitativo, uma vez que mesmo em uma investigação que utiliza dados quantitativos, a dimensão qualitativa está presente na análise destes dados, sendo por isso mesmo os termos qualitativo e quantitativo mais bem empregados para diferenciar técnicas de coleta ou os tipos de dados obtidos (ANDRÉ, 2012).

Tendo isto em vista, e considerando os oito diferentes desenhos de pesquisa apresentados em um compêndio de 2002 sobre a pesquisa educacional por John W. Creswell, reconheço que dois deles se aplicam aos moldes que desenvolvo nesta

investigação: a etnografia e a teoria fundamentada nos dados (forma que utilizo para traduzir *grounded theory*¹¹). Esta última é uma abordagem processual, na medida em que tem por objetivo explicar eventos, atividades, ações e interações educacionais que ocorrem ao longo de um tempo determinado – exatamente como no caso estudado. Em resumo, como afirma Creswell (2012, p.423, tradução minha), a teoria fundamentada nos dados é um procedimento qualitativo que gera uma teoria que explica “um processo, uma ação, ou uma interação sobre um tópico substantivo”.

Minha busca por este modelo aparentemente “ao avesso” – a teoria emergindo da discussão a partir dos dados apresentados, e não o contrário – é justamente a justificativa defendida por Creswell: o autor defende o uso de uma teoria fundamentada nos dados mais do que de uma “tirada da prateleira”, porque ela cabe na situação, de fato funciona na prática, é sensível aos indivíduos em um contexto, e pode representar todas as complexidades realmente encontradas no processo” (CRESWELL, 2012, p.423, tradução minha).

Ainda assim, a pesquisa fundamentada nos dados tem um rigor científico na pesquisa em educação, iniciando com o estabelecimento de um problema, e partindo para a apresentação de um processo educacional específico, isolando e identificando ações e interações entre as pessoas, definindo deste modo categorias ou temas que emergem dos dados, em um processo de codificação. Em uma abordagem sistemática¹², parte-se da organização de códigos abertos, depois axiais, por fim chegando até a construção de um modelo visual da teoria gerada (CRESWELL, 2012).

O que pretendo não é a geração de uma teoria geral representada em forma de fluxograma; opto por uma abordagem construtivista da teoria fundamentada nos dados (CHARMAZ, 2006), com estratégias mais flexíveis de montagem da discussão teórica, em um ideal muito mais filosófico do que de produção de um modelo fechado (CRESWELL, 2012). Tendo em vista os pressupostos da pesquisa, o modo como a música se faz presente na vida das crianças, e mesmo com a complexidade

¹¹ No português de Portugal o termo foi traduzido para “Método comparativo constante” na edição da Porto Editora (BOGDAN; BIKLEN, 2013), em alusão à comparação constante entre dados e literatura.

¹² Creswell (2012) admite três desenhos para a teoria fundamentada nos dados, sendo a abordagem construtivista uma visão mais moderna e associada às pesquisas de Charmaz (2006), e a sistemática, aquela proposta por Anselm Strauss e Juliet Corbin em 1998 como revisão da teoria original de Strauss e Barney Glaser, de 1967. A abordagem sistemática, segundo Creswell, é ainda mais prescritiva que a proposta original de Glaser e Strauss.

do conceito de envolvimento, seria incoerente chegar a um modelo único, explicativo de todo este processo, embora haja obviamente a sinalização de categorias de análise de dados, e a emergência de conceitos teóricos, que são resultados do processo de codificação das informações encontradas no campo.

A estruturação do texto nesta tese segue o modelo de redação da teoria fundamentada nos dados (CRESWELL, 2012), em que primeiro apresento os dados observados no campo, para então prosseguir com uma seção de comparação dos dados com o referencial teórico da área. Para este tipo de abordagem, enquanto investigador, lanço mão de uma série de desenhos de pesquisa, com o objetivo de chegar o mais próximo possível da situação estudada.

Selecionei o estudo de caso, e dentro dele o olhar etnográfico, como estratégias metodológicas apropriadas para o exame das interações das crianças com música. Para tanto, examino aqui os pressupostos metodológicos em forma de questionamentos, que são gradualmente respondidos em um diálogo com autores de áreas gerais ou específicas (pesquisas educacionais com crianças).

2.2 DETERMINANDO O ESTUDO DE CASO

O estudo de um caso tão específico (uma turma de musicalização infantil) pode gerar conhecimento abrangente sobre a área da educação musical infantil?

Para André (2012), no estudo etnográfico, o pesquisador descreve uma unidade (um professor, um aluno ou uma sala de aula) observada, sendo por isso o objetivo desta abordagem a compreensão de uma determinada unidade, uma vez que o interesse de pesquisa parte em enfatizar o conhecimento desta situação particular.

Frequentemente tomada por base no planejamento metodológico acadêmico, a fala de Antônio Severino (2007, p.121) é bastante enfática ao argumentar que, para este tipo de pesquisa, deve-se escolher um caso significativo e bem representativo, “de forma a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferência. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor [...]”.

Esta mesma discussão sobre o estudo de caso e possíveis universalizações teóricas é apresentada em um livro específico sobre a metodologia científica da

pesquisa em educação musical, por Maura Penna. A autora questiona, assim como Severino: um estudo assim poderia ser generalizado – seu objetivo maior seria contribuir com estudos comparativos com outras realidades? Sobre isso, Penna (2015, p.101) afirma que o estudo de caso contribui positivamente para o desenvolvimento do conhecimento na educação musical porque “permite conhecer, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade em uma determinada escola ou espaço educativo”. Tendo o saber científico um caráter coletivo e cumulativo de conhecimento que decorre de vários estudos de caso, progressivamente haveria uma maior compreensão das situações estudadas: o estabelecimento de relações entre o caso de uma pesquisa e outros permite “encontrar similaridades ou diferenças, num processo que vai firmando gradativamente elementos relevantes para a caracterização e a análise de determinada problemática” (PENNA, 2015, p.101-102) – o que contribuiria para as generalizações de situações análogas, como afirma Severino.

No entanto a autora cita, em oposição, o pensamento de Yin (2005, citado por PENNA, 2015), ao argumentar que se estudos de caso não podem ter seus resultados generalizáveis em termos de populações ou universos mais amplos, “eles ‘são generalizáveis a proposições teóricas’. Neste sentido, em oposição à generalização estatística, o objetivo do estudo de caso ‘é expandir e generalizar teorias (generalizações analíticas)’” (PENNA, 2015, p.102). É por isso que Penna assume a importância de que as práticas de ensino abordadas pelo pesquisador considerem a diversidade de fatores contextuais que se deve levar em conta para compreendê-las – sem focalizá-las de maneira isolada (PENNA, 2015).

Também Garcia e Romanelli (2015) argumentam que o estudo de caso envolve a observação e o registro de fragmentos e regularidades a partir do trabalho de campo; e é este trabalho que orienta a construção da pesquisa em si, enquanto monografia descritiva e analítica. Concordando com Rockwell (1995, citada por GARCIA; ROMANELLI, 2015, p.213), os autores afirmam que é a partir deste trabalho de campo no estudo de caso que se torna viável “construir relações, estruturas e processos cuja generalidade ultrapassa a particularidade das situações presenciadas”.

É exatamente neste ponto que justifico a relevância do estudo de um grupo específico de musicalização infantil: considero a importância de pensar em

construções teóricas a partir da descrição dos dados, e em generalizações analíticas a partir das situações relatadas no contexto observado.

Qual(is) infância(s) retratar em um estudo de caso na musicalização infantil?

A preocupação de Penna é também discutida por Maria Manuela Ferreira (2004) em sua investigação com crianças na educação infantil de um Jardim de Infância em Portugal. A autora problematiza sua escolha do caso de estudo – a infância de crianças entre os três e os seis anos que frequentam aulas em uma turma no Jardim de Infância da Várzea. A discussão de Ferreira é em torno da seleção de uma faixa etária determinada, em geral adotada nos estudos da criança: para ela, se referir à infância a partir da idade tornou-se um “critério dotado de eficácia descritiva porque capaz de introduzir distinções amplas entre gerações (*adultos e crianças*)” ou entre subcategorias que, de toda forma, “se traduzem numa série de identidades colectivas ordenadas” (FERREIRA, 2004, p.13). Uma vez que estas definições usam, “como princípios classificatórios dominantes, o funcionamento e os comportamentos expressos pelo corpo físico”, acabam se concretizando dualismos “adulto-criança e infância-adulter”, o que tem “contribuído para construir identidades exclusivas e encerradas” (FERREIRA, 2004, p.13).

Ferreira parte, então, para a defesa da inclusão da infância como realidade humana específica, constituída por crianças cujas idades já não são dos bebês, mas também não são de idade escolar, com todas as competências cognitivas, morais e sociais que as caracterizam – para Ferreira este movimento é de convite “à ruptura com as concepções sociológicas tradicionais e normativas que reiteram as visões do senso comum das crianças” (FERREIRA, 2004, p.14).

Afinal, que infância(s) retratar? No caso de Ferreira, a escolha foi por investigar o dia a dia de crianças “‘vulgares’ e ‘normais’ [que] têm, por isso mesmo, passado quase despercebidas e das quais pouco se sabe” (FERREIRA, 2004, p.14), em oposição a pesquisas citadas por ela, sobre as infâncias “definidas como problema social ou em situações de sofrimento e vitimização”. Não se trata do caso desta pesquisa, que não tem inserção num viés sociológico e de discussão da agência e da cidadania das crianças, senão em relação a questões de educação musical.

Por isso, tendo em vista o objetivo de refletir teoricamente sobre o envolvimento musical das crianças a partir dos dados encontrados no campo empírico, justifico igualmente a opção pelo estudo de caso, mas com uma ressalva: com o contato próximo com as crianças em suas produções musicais em aula,

pretendo formular proposições analíticas apropriadas ao universo da musicalização infantil, tendo em vista que para mim as crianças da turma selecionada não poderiam ser consideradas “vulgares”, “regulares” em suas produções musicais, haja vista o contato longuíssimo com a educação musical em suas vidas: algumas das crianças, com cinco anos, vão às aulas de música desde o primeiro ano de vida – isso além da suposição que tenha havido um contato musical desde ainda mais cedo no ambiente familiar. Daí minha opção clara por considerar o estudo de caso como estratégia para esta investigação, pontuando inclusive a idade dos cinco anos, que caracteriza o grupo dentro de um curso específico de musicalização a partir da Proposta pedagógica da escola, como apresentarei mais à frente ao descrever o campo empírico e seus participantes.

2.3 DEFININDO O OLHAR ETNOGRÁFICO

Como conduzir o estudo de caso privilegiando a produção musical das crianças?

O que proponho para esta tese, mais do que um estudo de caso numa concepção tradicional, é um estudo de caso etnográfico, por entender que o objetivo central da etapa de análise de dados é a “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2012, p.30), como tenho insistido desde a Introdução. Pretendo, assim como citado por Penna, pensar em proposições teóricas que possibilitem compreender melhor o envolvimento musical infantil, muito mais do que chegar a um comparativo. Por esta razão, retorno à proposta de André, descartando a possibilidade de um estudo comparativo ou longitudinal: minha intenção é compreender um processo específico, mergulhando “no microssocial, olhando com uma lente de aumento”, como argumenta Severino, a respeito da pesquisa etnográfica em sentido amplo (SEVERINO, 2007, p.119).

Marli André destaca uma série de características do estudo de caso etnográfico em sua aplicação educacional, que considero pertinentes para esta pesquisa: a) lança mão de técnicas associadas à etnografia; b) parte da interação constante entre o objeto estudado e o pesquisador, sendo este o principal instrumento na coleta e na análise de dados; c) enfatiza os processos que ocorrem ao longo do tempo, e não o resultado final no período; d) evidencia a importância de o pesquisador retratar a maneira como as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as

cerca; e) envolve um trabalho de campo ao observar-se as pessoas e as situações em sua manifestação natural; e f) pressupõe um período considerável de tempo de contato do pesquisador com a situação estudada (ANDRÉ, 2012, p.28-30).

Ponto que considero fundamental neste entendimento das possibilidades do estudo de caso etnográfico está no resultado final da investigação: este tipo de abordagem utiliza uma grande quantidade de dados descritivos, a partir de transcrições, visando a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias – e não a sua testagem (ANDRÉ, 2012). Entendo que esta característica tem muita similaridade com aspectos já destacados por Penna, e que são também prerrogativa da teoria fundamentada nos dados, segundo Creswell.

De que forma são coletados os dados na pesquisa etnográfica educacional?

Os instrumentos de coleta de dados neste tipo de estudo são mencionados por André (2012, p.28): a observação participante, em que o pesquisador interage fortemente com a situação estudada, “afetando-a e sendo por ela afetado”; as entrevistas, por meio das quais o pesquisador procura aprofundar e esclarecer problemas observados; e os documentos, utilizados pelo pesquisador para contextualizar o fenômeno e complementar a observação.

Também Daniel J. Walsh, ao escrever sobre a geração de dados na pesquisa com crianças, firma que são estes os três principais instrumentos de coleta de dados em pesquisas etnográficas. Walsh (2003, p.118-119) argumenta que o processo de investigação é construído por três níveis: o diariamente observável, a descrição completa e a explicação teórica. O diariamente observável é o óbvio, o imediatamente visível por qualquer um que entre num determinado campo, que produz um conhecimento não-crítico da vida cotidiana. A descrição rica em pormenores é resultado de uma observação cuidadosa (atenciosa), sistemática (planificada) e disciplinada (autocrítica) – é resultado da investigação interpretativa. Já as explicações teóricas “penetram abaixo da superfície em busca do invisível, em busca de um conhecimento do significado das interações da vida humana ao nível mundano e social”, ligando as observações entre si, fornecendo uma estrutura para compreensão das descrições e tornando as descrições menos particularizadas, “transformando-as em exemplos de algo mais do que meras observações isoladas” (WALSH, 2003, p.119, tradução minha). O uso dos instrumentos de coleta de dados

da pesquisa etnográfica educacional, portanto, visa a um exame de tais dados que conduza a estas explicações teóricas, conectando os achados em campo.

Como chegar à descrição de uma realidade estudada – é viável traduzir uma experiência em forma de texto, ainda assim mantendo objetividade na pesquisa?

Segundo Walsh, “para alcançar o invisível através do visível”, o processo investigativo começa com a geração de dados, que acontece a partir de um número indefinido de maneiras (WALSH, 2003, p.118-119). Especialmente em relação à pesquisa com crianças, Walsh faz importantes considerações sobre a geração de dados, que entende como um processo desafiante para o pesquisador, que deve ser especialmente criativo. O autor argumenta que estudar crianças é diferente das pesquisas com adultos pela distância física, política, social e cognitiva, portanto, o adulto sempre é um outro bem definido e identificável, que jamais pode se transformar numa criança. Walsh considera que, ainda que a distância entre o adulto e a criança seja menos absoluta do que uma diferença de gênero – até porque todos os adultos já foram crianças um dia –, “essa distância também é ambígua, uma vez que as crianças estão muitas vezes fisicamente perto, mas socialmente distantes” (WALSH, 2003, p.120-121).

A partir destas considerações, Walsh (2003) reúne uma série de informações sobre como gerar e registrar dados com as crianças. Algumas das alternativas são a observação sistemática com uso de notas de campo, o uso de vídeo, a entrevista com crianças, a gravação do áudio ou do vídeo das entrevistas, ou ainda documentos produzidos pelas crianças, o que aumenta o leque proposto por André (2012).

A principal estratégia que utilizo nesta pesquisa é a observação participante, e sobre ela cabe uma discussão adicional. Em primeiro lugar – embora a referência seja de uma abordagem clássica e mais abrangente, considerando a etnografia do ponto de vista da pesquisa antropológica –, concordo com aspectos levantados por James Clifford (2011) em relação ao lugar do pesquisador antes, durante e após a observação. O autor afirma que “o curso geral da pesquisa [deve ser entendido] como uma negociação em andamento” (CLIFFORD, 2011, p.44), um diálogo entre observador e observados. No registro dos discursos deste diálogo de uma pesquisa etnográfica, o texto resultante é muito mais um “diálogo ficcional”, “uma condensação, uma representação simplificada de complexos processos multivocais” (CLIFFORD, 2011, p.44). Isto é, há uma diversidade e uma complexidade de

componentes relacionados dialogicamente, que não necessariamente são descritos literalmente. Por isso, questiona: “quem é na verdade o autor das anotações feitas em campo?” É o pesquisador, ou os indivíduos observados¹³?

É por isso que, para Clifford, a observação se caracteriza como “uma dialética entre experiência e interpretação” para o pesquisador: é uma “fórmula para o contínuo vaivém entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ dos acontecimentos”, de um lado, entre o registro de ocorrências, gestos, palavras específicos, e de outro, dando “um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos” (CLIFFORD, 2011, p.32). Para o autor, a experiência do pesquisador está relacionada à sua presença participativa, ao contato sensível, à afinidade emocional com os indivíduos estudados; já a palavra, a um conhecimento cumulativo que vai se aprofundando (CLIFFORD, 2011, p.34). Experiência e interpretação não são as mesmas coisas: embora estejam reciprocamente relacionadas, nem toda experiência significativa pode / deve ser transformada em interpretação (CLIFFORD, 2011, p.34). Por isso mesmo, a descrição do campo pelo pesquisador é subjetiva (CLIFFORD, 2011, p.36).

Para ilustrar com o caso de uma pesquisa sobre educação na infância, revisito a investigação de Ferreira para adicionar ao debate a questão da relação entre gerações (criança-observado, adulto-observador). Segundo a autora, mesmo com o observador colocando-se no centro do processo de investigação com as crianças – portanto, em uma inversão de papéis e posições tradicionais do adulto-investigador, que estaria longe do espaço frequentado diariamente exclusivamente pelas crianças –, não se anulam a presença e os efeitos sociais da relação estrutural entre gerações: “obrigam, por isso, à análise crítica dos obstáculos epistemológicos suscitados pela apreensão da categoria social infância” (FERREIRA, 2004, p.17).

Em outras palavras, é possível ao adulto conseguir traduzir o universo infantil em texto de pesquisa? Clifford assume que “a observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quando intelectuais, as vicissitudes da tradução” (CLIFFORD, 2011, p.20). A própria Ferreira concorda que

¹³ Clifford ilustra este “processo de dar-e-receber da etnografia” com um estudo em que um determinado etnógrafo transcreve dezenas de histórias contadas por seu grupo de indivíduos observados, mesmo considerando naquele momento que se tratava de “textos dispensáveis” à investigação. A questão é que apenas “depois de deixar o campo, e após um longo processo de reinterpretação (processo manifesto na etnografia), ele se dá conta de que aqueles obscuros relatos forneciam na verdade seu tema final” (CLIFFORD, 2011, p.45). Daí o questionamento: as anotações em campo são de que autoria – do investigador ou dos participantes observados?

na sua pesquisa, “embora tratando-se de uma escrita ‘a quente’, na hora, os registros [no caderno de campo] eram já uma construção textual da etnógrafa marcada por uma série de convenções” (FERREIRA, 2004, p.52), ou seja, não apenas relatando a experiência, mas de algum modo já a interpretando.

Nesta pesquisa, tenho caracterizado como princípio a ideia de “dar voz” às crianças. Sobre este mesmo assunto, Rita Marchi (2018) entende que se trata de um imperativo que já é lugar comum nas pesquisas, em oposição a um posicionamento anterior em que professores, pais e pesquisadores falavam sobre a criança em seu nome. Por isso, Marchi considera que há dois sentidos neste “dar voz”: por um lado, o do pesquisador que politicamente assume a posição de olhar para uma minoria sociológica e de pesquisa (como comentei a partir das ideias de Walsh e de Ferreira); por outro, o do pesquisador que leva em consideração a participação das crianças no estudo, ouvindo-as no que têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir.

É neste ponto que concordo com Marchi em minha abordagem nesta pesquisa: a autora afirma, sobre este segundo sentido do “dar voz” às crianças, que “não se trata de dar (conceder, permitir) voz, e sim de reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa”, lembrando que “essa voz não é nem só nem necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão”; além disso, não significa “falar em nome do outro”, pressupor a voz do outro “à voz do pesquisador e seu arcabouço teórico” (MARCHI, 2008, p.729). No caso de uma pesquisa com música na infância, e tendo em vista os pressupostos sobre minha aproximação ao campo, considero a importância da observação e do registro em reconhecimento aos diferentes modos de expressão das crianças.

Na continuidade de seu raciocínio, Marchi (2008) resgata o conceito de descrição densa de Geertz (1978, citado por Marchi, 2008), em um entendimento histórico contrastante com o da etnografia clássica. Segundo Marchi, no entanto, também o conceito precisa ser revisitado: para a autora, muitas vezes a descrição pormenorizada dos detalhes dos fatos observados não é o que realmente importa: fundamental é “situar essa descrição na teia simbólica em que esse fato se inscreve”, interpretando / traduzindo “o significado que as ações ou eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere” (MARCHI, 2008,

p.730). Neste sentido, há que se levar em consideração um nível microscópico das ações descritas, e um mais amplo de onde ela partiu (as culturas infantis) e onde ela volta a se realocar, “(re)produzindo ou (re)construindo” essas culturas (MARCHI, 2008, p.730).

É no sentido análogo de uma (re)construção da realidade observada que Clifford argumenta sobre a atividade criativa do leitor – em duplo sentido: tanto do pesquisador que “lê” o diálogo dos observados, quanto do leitor do relato de investigação, que lê o texto de descrição e interpretação da realidade estudada pelo pesquisador. Clifford afirma que “há sempre uma variedade de leituras possíveis (além das apropriações meramente individuais), leituras além do controle de qualquer autoridade única” (CLIFFORD, 2011, p.54).

Que cuidados tomar na contextualização do caso estudado?

Também em respeito à pesquisa etnográfica na educação, Ezpeleta e Rockwell (1989) propõem uma visão sobre a pesquisa participante a partir da vivência investigativa no contexto da escola mexicana, admitindo consequências metodológicas que não tinham sido exploradas na etnografia educacional até então. Destaco quatro:

- “Não se realizam estudos de casos, mas estudos sobre casos”: no estudo etnográfico é importante abordar o fenômeno ou processo particular como parte de uma totalidade, mas sem requerer que seja um estudo macro e cubra a totalidade social, “o que invalidaria em princípio qualquer estudo etnográfico” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.47);

- É necessário integrar a informação histórica local (documental e oral) e geral com a análise etnográfica: a dimensão histórica de um determinado fenômeno deve ser examinada no presente não “como se fosse eterno, mas como inevitável componente de todo processo atual” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.47);

- “As categorias, os conhecimentos e as ações dos sujeitos” têm um sentido, para a perspectiva etnográfica, que “só pode ser estabelecido quando se constroem os processos e as relações sociais que os sustentam” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.48);

- “Os objetos de estudo significativos para a pesquisa etnográfica são sempre processos sociais” envolvidos na escola. Uma vez que o mais importante na pesquisa etnográfica é “conhecer seu conteúdo histórico e social e não somente sua

configuração formal ou estrutural”, a análise da escola deve ir além dos processos de socialização tradicionais (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.48).

Em outro ponto do texto, Ezpeleta e Rockwell (1989, p.25) entendem que, para “captar o outro na escola¹⁴”, esta deve ser tomada como um espaço em que se incorporam e se tornam significativos “numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar”: ou seja, não deve ser compreendida apenas por intermédio de uma concepção oficial, institucional, de escola.

Estas considerações evidenciam o tamanho do universo que deve ser estudado pelo pesquisador em um estudo de caso: não basta sentar-se no canto da sala de aula com um bloco de anotações na mão, uma vez que os processos que ali acontecem têm relação com uma variedade de saberes levados pelos sujeitos também de diversas camadas sociais.

Por fim, de que modo posso estruturar meu plano de trabalho enquanto observador / pesquisador?

Por se tratar de um estudo de caso ligado à educação das crianças (com todo o entendimento de ludicidade que caracteriza a infância, como visto), entendo que a pesquisa de campo para este estudo não pode ser estruturada a priori, sem modificações ao longo do processo. Sobre isso, André (2012, p.28-29) assume justamente que é imprescindível que haja uma reavaliações dos instrumentos de coleta ao longo do tempo: uma vez que o pesquisador é o principal instrumento na coleta e na análise de dados, isso permite que ele “responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”. A autora insiste, portanto, que o plano de trabalho deve ser aberto e flexível: os focos de investigação devem ser “constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados” (ANDRÉ, 2012, p.30).

Como em um quadro orientador, registrei nestas seções os principais questionamentos que foram levadas em conta nesta pesquisa do ponto de vista

¹⁴ A argumentação de Ezpeleta e Rockwell é voltada à realidade da educação formal – daí a referência ao sistema escolar. Por outro lado, entendo que estas considerações fazem sentido nesta pesquisa, mesmo se tratando de um estudo de caso de um ambiente de ensino não-formal.

metodológico, em meio à revisão bibliográfica acima. Pretendo que este modo de escrita, assim como de entendimento orientador de minhas ações no campo, tenha demonstrado a construção de um olhar coerente com a dinâmica do espaço observado (afinal, parte da autonomia a que me referi na Introdução se deve a uma infância com menos respostas, mais questionamentos), mas deixando claro que a ida a campo não foi absolutamente sem balizas: todas estas questões serviram como direcionamentos para minha ação investigativa. Afinal, como afirma Guilherme Romanelli (2009, p.114) a partir do pensamento de Bernard Charlot, é necessário ter algum direcionamento no levantamento inicial de dados, sendo, portanto, um “equivoco metodológico” realizar “observações no campo empírico sem a definição de objetivos”. Adiciono a isso um comentário de Marchi (2008) que pode ser aplicado a este caso: por tudo o que foi levantado nesta contextualização das estratégias investigativas, devo considerar e admitir minha vulnerabilidade e minha falibilidade como pesquisador diante da pesquisa com crianças.

Estas considerações, portanto – muitas delas propositadamente deixando respostas em aberto –, foram a base de orientação do olhar que desenvolvi para a observação das aulas, conforme a descrição do campo empírico, que segue. Assim como no final da Introdução desta pesquisa, reafirmo que parte significativa da “tese” está justamente no preparo crítico deste olhar investigativo.

2.4 APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Estudo o caso de uma turma de crianças que frequenta a escola de música Alecrim Dourado¹⁵, que tem oito anos e meio de funcionamento e atende atualmente cento e vinte crianças de zero a dez anos de idade, divididas em vinte e duas turmas de musicalização infantil. O público é primordialmente de famílias de classes alta e média, de dezenas de bairros da cidade e da região metropolitana de Curitiba.

As aulas são semanais, com duração de cinquenta minutos para turmas de crianças até os cinco anos, e de uma hora e quinze minutos para turmas de crianças

¹⁵ Assim como expus na Introdução, ressalto minha opção por não manter o anonimato da instituição em que a pesquisa de campo foi feita, por considerar a abertura dada pelos agentes envolvidos na instituição à realização da investigação, e pelas justificativas positivas anteriormente mencionadas em relação a meu vínculo com os participantes da pesquisa e com a própria metodologia empregada na escola, que parte dos mesmos pontos das definições de musicalização, atividade, criatividade que emprego na tese.

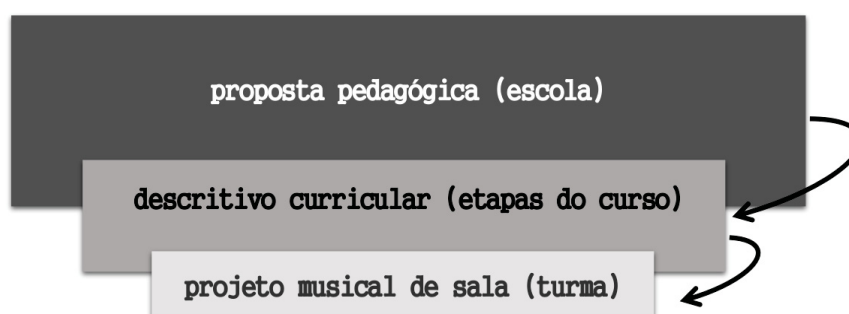
a partir desta idade. Até os três anos, as crianças são divididas por semestres a partir de suas idades (se fazem aniversário entre janeiro e julho ou de agosto a dezembro de cada ano), e a partir dos três anos, são divididas em turmas anualmente. Cada semestre letivo de aulas tem duração de cerca de vinte semanas de aulas, acompanhando o calendário do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná.

A equipe docente é constituída por nove professores, sendo que sete possuem formação superior e/ou de pós-graduação na área de pedagogia musical, e um é estagiário do último ano de um curso de formação superior na área. Os professores atuam em cada turma em duplas. Embora tenha sido professor na escola, há dois anos não tenho vínculo docente e administrativo com a instituição.

As crianças a partir dos dois anos de idade vão às aulas sem a presença dos pais em sala – portanto, praticam música em parceria com os colegas e professores. É importante destacar que a escola possui monitoramento das aulas, com uma câmera em cada sala transmitindo em tempo real imagens (sem áudio) em uma televisão na recepção, para que os pais ou cuidadores possam acompanhar parte do trabalho que é feito com as crianças em sala. Os adultos são encorajados a permanecer na recepção ao longo das aulas, a fim de ter elementos para conversas sobre a aula no ambiente familiar.

A organização do esquema pedagógico¹⁶ das atividades musicais realizadas na escola pode ser resumida desta forma: em plano macro, a proposta pedagógica; em plano médio, o descritivo curricular; em plano micro, os projetos musicais de cada turma, resumidos na Figura 4.

FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DO ESQUEMA PEDAGÓGICO NA ESCOLA



FONTE: O AUTOR

¹⁶ Inspiro-me na estruturação de documentos balizadores da prática pedagógica proposta por Coutinho (2010), na instituição que analisou em sua investigação: um plano macro, um plano médio para cada frente de atuação, e o projeto de cada sala.

A proposta pedagógica da escola é definida da seguinte forma. Destaco as ideias de sensibilização auditiva e musical, engajamento e formação musical, que considero palavras-chave no texto:

Atuamos há nove anos com musicalização infantil, e estamos convencidos de que a educação musical transforma a vida das crianças. Portanto, as crianças podem – e devem – ser estimuladas a um contato com a música desde muito cedo, em um trabalho de sensibilização auditiva e musical.

Após anos de formação, pesquisa e prática pedagógica, criamos um espaço especializado, destinado exclusivamente à formação musical infantil, que reúne toda a nossa experiência com a vontade de criar novas oportunidades de engajamento para as crianças diariamente. Assim surgiu a Alecrim Dourado, a única escola de música exclusivamente voltada à formação musical para crianças em Curitiba (PROPOSTA, 2019, p.1).

Como parte do Descritivo curricular da escola, documento que estabelece diretrizes para atuação dos professores em cada curso da escola, as crianças com cinco a seis anos de idade são agrupadas em turmas com o título de Grupo Pré-instrumental, segundo o texto que segue.

> Grupo Pré-instrumental – 5 aos 6 anos

Terceiro nível de formação musical, engloba manifestações musicais das crianças, em grupo, de maneira vocal e instrumental, trabalhando com um universo de repertórios musicais e conteúdos que deem conta do futuro estudo de qualquer instrumento musical ou canto – é uma base comum para os seguimentos futuros. Desta forma, neste nível a criança avança na leitura musical melódica e rítmica baseada na notação tradicional. Experimenta instrumentos musicais de diferentes famílias. Explora e toca diversos instrumentos de percussão em aula, com ênfase no instrumental Orff (xilofones e metalofones). Canta de forma que haja uma maior preocupação com a precisão das alturas e da afinação. Trabalha, desta maneira, com o fraseado e o discurso musical com mais ênfase. Improvisa criando frases e pequenas músicas. Tem contato com a audição musical ativa a partir do uso de gráficos e da notação não tradicional, a fim de compreender a organização das músicas. Ao final do ciclo, conhece os princípios da flauta doce (MUSICALIZAÇÃO, 2019, p.2).

Segundo o Descritivo, espera-se que as crianças que fazem parte do Grupo Pré-instrumental compreendam a ideia de fraseado musical em seu diálogo e em sua execução musical; que compreendam o conceito de forma, isto é, a estrutura de organização dos sons dentro de um exemplo musical; que utilizem a notação musical tradicional, com símbolos mais complexos, além de gráficos para compreender a forma musical; que tenham mais possibilidades de contato com a execução musical utilizando instrumentos (como o instrumental Orff¹⁷ e a flauta

¹⁷ O instrumental Orff consiste em instrumentos de percussão, seja a pequena percussão (de altura indeterminada, feitos de metal, madeira ou pele) ou os instrumentos melódicos e harmônicos (de altura determinada, feitos de plaquetas e tocados com baquetas). As implicações de seu uso na educação musical vão além da adaptação ao tamanho da criança. Bourscheidt (2007) afirma, sobre

doce) e práticas vocais – habilidades consideradas importantes para futuros instrumentistas.

É importante destacar que a cada início de semestre letivo este Descritivo é analisado e reeditado pela equipe de professores. Deste modo, se trata de um documento dinâmico, que é modificado ao mesmo tempo em que novas práticas e novos grupos ocorrem no histórico da escola. Além destes direcionamentos, menciono ainda que desde o início de 2018 cada semestre tem um tema musical de referência para as escolhas de repertório e de propostas em aula, que é igualmente selecionado pelos professores¹⁸.

Por fim, cada sala tem um projeto musical específico, na medida em que as duplas de professores são orientadas a compreender o perfil de cada grupo, tendo liberdade para propor atividades e repertórios próprios de acordo com cada caso.

De forma a envolver as famílias no fazer musical das crianças – em especial no caso das turmas com as maiores de dois anos, que frequentam as aulas sem os pais ou cuidadores –, são organizadas a cada semestre duas semanas de Aulas abertas para a família, que são aulas com o mesmo procedimentos das outras semanas, mas nas quais os pais ou cuidadores podem entrar na sala e acompanhar parte das atividades – não se trata, portanto, de uma apresentação ou recital.

Para garantir um ideal de início-meio-fim no processo de formação musical, a opção da coordenação pedagógica da escola é por manter turmas de crianças “veteranas”, matriculadas na escola há mais de um semestre, sempre nos mesmos dias e horários – deste modo, a turma se mantém a mesma a cada semestre.

os xilofones, metalofones e jogos de sinos, que são instrumentos diatônicos, mas que podem ter as lâminas fá e si substituídas por plaquetas de afinação cromática, resultando em possibilidades de combinação de diferentes escalas de tonalidades vizinhas, ou mesmo escalas modais. Além disso, como recurso de apoio harmônico ou para exercícios de improvisação, pode-se retirar as lâminas que não serão usadas em uma determinada atividade musical, facilitando a adequação do instrumental à habilidade de crianças de diferentes faixas etárias. Em seus cursos de formação, Jos Wuytack também salienta com frequência a pretensão de Orff, no desenvolvimento do instrumental, de permitir que toda sala de aula de música tivesse uma miniorquestra com sonoridades das diferentes partes do mundo. Desta forma, conforme a argumentação de Wuytack (2009), a sonoridade dos xilofones remeteria à do balafon africano (uma espécie de marimba); a sonoridade dos metalofones, à dos carrilhões europeus; os jogos de sinos, aos sons do gamelão oriental; e a pequena percussão, à força do ritmo das américas. Bourscheidt lembra, no entanto, que o método Orff vai além deste instrumental, uma vez que o corpo, enquanto instrumento de percussão, também é utilizado como acompanhamento em brincadeiras cantadas, além de jogos de imitação rítmica.

¹⁸ O intuito na definição de um tema gerador comum é orientar as práticas feitas em aula, em um sentido de unidade conceitual de cada aula conforme proposto por Russell (2005) e examinado no capítulo 4. Além disso, é um elemento de conexão das práticas feitas na escola de forma global, nas mais de 20 turmas, uma vez que há repertórios e atividades comuns partindo do tema gerador.

Idealmente, na dupla de professores, ao menos um permanece o mesmo a cada novo semestre, por uma questão de manutenção deste vínculo com as crianças.

2.4.1 Participantes

A turma selecionada para este estudo – cuja identidade se destaca no contexto da escola ao ser constantemente intitulada como “turma mais envolvida” pela equipe pedagógica – é formada por seis crianças de cinco anos de idade matriculadas, com data de nascimento variando entre junho de 2012 e fevereiro de 2013. Na primeira semana de aulas eram sete crianças matriculadas, mas uma das famílias desistiu da matrícula na segunda semana – portanto, com exceção da primeira aula, nas demais a turma permaneceu com seis integrantes. O segundo semestre letivo de 2018, período da observação, foi de 30 de julho a 08 de dezembro, totalizando dezenove semanas de aulas. Com exceção da aula de número 16, as outras dezoito foram observadas, incluindo as aulas de números 10, 18 e 19, que foram dias de Aulas abertas para as famílias. Na semana da aula 18, pelo fato de que a maioria das crianças possui irmãos que fazem aula na escola, a turma foi convidada a participar da meia hora final da Aula aberta, observando os menores. Entre as aulas 18 e 19 a escola promoveu um recital em um teatro, incluindo todas as turmas de crianças a partir dos cinco anos de idade. As famílias da turma foram convidadas a participar, mas apenas duas das crianças estiveram presentes. Por isso, foi feita uma nova Aula aberta em sala, na semana da aula 19, a fim de que todas as crianças e famílias pudessem acompanhar os trabalhos realizados ao longo do semestre letivo.

Na escrita dos relatos de observação e de análise, para garantir o anonimato das famílias das crianças, optei pelo uso de pseudônimos. Já os nomes das professoras foram mantidos, sem preservar suas identidades, ao consentirem com o registro do trabalho por elas realizado ao longo do semestre.

Analisando as crianças individualmente, das seis participantes da turma, Luna estava matriculada na escola há nove semestres; Marcela e Sofia, há oito semestres; Gabriel, há sete; Jorge, há seis; e Nicole, há um semestre. Marcela tem um irmão que estava matriculado há quatro semestres; Sofia e Gabriel, irmãs matriculadas há dois semestres.

Já analisando os grupos de crianças nas turmas de musicalização pelos dois anos anteriores, a configuração da turma iniciou três semestres antes, quando Gabriel, Jorge e Luna passaram a frequentar aulas juntos (Sofia e Marcela em outras turmas). Dois semestres antes, Gabriel, Jorge, Luna, Sofia e Marcela já faziam música juntos na mesma turma, e Nicole passou a fazer parte do grupo um semestre antes das observações.

As professoras Alice e Rosane trabalham na escola desde o primeiro semestre de 2013 – portanto, no momento das observações, as professoras já realizavam práticas a partir da proposta pedagógica da escola havia cinco anos. São as duas professoras com mais tempo de vínculo com a escola.

As duas permaneciam à frente do grupo há dois semestres. No primeiro semestre de 2017, quatro crianças do grupo tinham aulas com Alice, e uma, com Rosane. No segundo semestre de 2016, apenas uma das crianças tinha aulas com Alice, e outra, com Rosane. Portanto, o mesmo grupo de crianças vinha fazendo um trabalho musical guiado pela dupla de professoras há dois semestres; antes disso, já possuíam um vínculo com as professoras, mesmo que em turmas separadas. E o envolvimento das famílias com a escola, em alguns casos, vinha de um período de até quatro anos, e se estendia à matrícula de mais de um filho.

QUADRO 1 – PARTICIPANTES, TEMPO DE VÍNCULO COM A ESCOLA E DE PARTICIPAÇÃO NA TURMA

	Participante	Tempo de vínculo com a escola	Tempo de participação na turma
Professoras	Alice	11 semestres	3 semestres
	Rosane	11 semestres	2 semestres
Crianças	Luna	9 semestres	3 semestres
	Marcela	8 semestres	2 semestres
	Sofia	8 semestres	2 semestres
	Gabriel	7 semestres	3 semestres
	Jorge	6 semestres	3 semestres
	Nicole	1 semestre	1 semestre

FONTE: ADAPTADO PELO AUTOR A PARTIR DE ARQUIVO DA ESCOLA

Tive a oportunidade de atuar em sala de aula com cinco das crianças em semestres anteriores. Com a maioria delas, atuei durante ao menos dois semestres, e permaneci fora da turma em específico, antes de retornar como observador, por mais dois semestres.

Destaco ainda que no segundo semestre de 2018 a equipe de professores selecionou como tema musical de referência o *rock'n'roll* – o que fica evidente pela escolha de repertórios desde o primeiro dia de aula.

Por fim, é importante mencionar que na organização dos espaços da escola, esta turma de crianças iniciava suas aulas no horário das 10h05 com a presença da professora Alice, na sala 1 da escola; pouco antes das 10h25 a professora Rosane encerrava aula com outra turma e vinha apresentar-se às crianças, que em seguida deslocavam-se juntas para a sala 2, ali permanecendo com a dupla de professoras até as 11h15, horário do término da aula. Por isso, os inícios de aula aconteciam sempre com a professora Alice, e vinte minutos depois, em média, havia a mudança de espaço e de condução.

A sala 1 tem o formato retangular e possui aproximadamente 18 metros quadrados de área. As crianças acessam o espaço por uma porta. Na chegada, veem à frente uma parede vazia; do lado esquerdo, o suporte para sapatos, ao lado de meia porta que dá acesso restrito dos professores a uma sala anexa de instrumentos e materiais pedagógicos, e uma parede com prateleiras em que se encaixam caixas coloridas com instrumentos musicais. Ao lado direito, veem uma janela voltada ao portão de acesso à escola, mas com vista que permanece bloqueada com o uso de uma persiana. De um lado da janela fica o suporte do violão, e do outro, a prateleira com o equipamento de áudio, um computador e o suporte do teclado eletrônico.

A sala 2 tem igualmente formato retangular e área de aproximadamente 14 metros quadrados. Uma vez que a aula inicia na sala 1, as crianças acessam a sala 2 por uma porta do outro lado do corredor que leva ao banheiro e à recepção da escola. Ao chegar à sala, veem em frente o piano e a sala anexa de instrumentos musicais e materiais, além do suporte para os sapatos. Logo na entrada, ao lado esquerdo, há um quadro de vidro com pauta removível, e blocos de papelão (que servem de banco, suporte ou instrumento de percussão) empilhados. Olhando à direita, veem suportes de violões e ukulelês, uma janela com vista para o jardim dos fundos da escola, também bloqueada por persianas, e estantes com o instrumental Orff. Na mesma parede da porta de acesso há prateleiras com materiais pedagógicos, instrumentos e equipamento de áudio. Logo ao lado do piano há uma segunda porta de acesso, menor – da altura das crianças –, que é usada para chegar à recepção da escola no momento da saída ao término da aula.

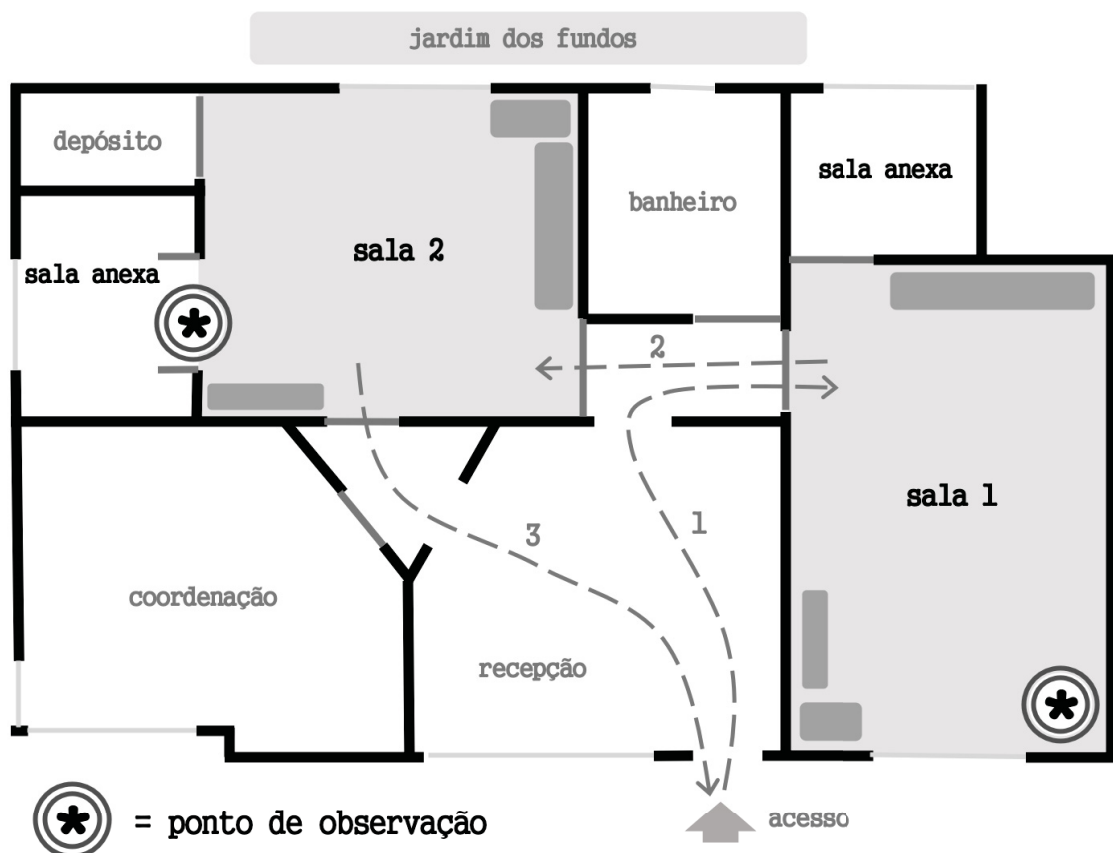
FIGURA 5 – FOTOGRAFIAS DAS SALAS DE AULA 1 E 2



FONTE: ARQUIVO DA ESCOLA

Na Figura 7 apresento um esquema com a situação das duas salas no contexto da escola, com setas apontando o fluxo das crianças 1) desde a chegada, passando pela recepção, indo à sala 1; 2) mudando para a sala 2; e 3) saindo.

FIGURA 6 – ESQUEMA DE SITUAÇÃO DAS SALAS DE AULA, DO MOBILIÁRIO, DA MOVIMENTAÇÃO DA TURMA E DOS PONTOS DE OBSERVAÇÃO



FONTE: O AUTOR

2.4.2 Procedimentos de coleta de dados

Ao observar a turma, permaneci sentado, afastado da roda de crianças (que era disposta, em geral, no centro das salas), sem interferir na realização das atividades, a fim de procurar observar ao máximo as trocas de olhares, a movimentação, os diálogos e as interações musicais entre elas e os professores. Na Figura 6, indico os dois pontos de observação, um em cada sala, com asteriscos.

Ressalto que se trata de uma pesquisa com característica fortemente diferenciada de etnografias como a registrada por Ferreira (2004), que buscava os momentos de interação social das crianças em um jardim de infância, muitas vezes sem a presença do professor, em atividades não estruturadas. Entendo que foi este o motivo de não ter ocorrido com frequência o fenômeno relatado pela pesquisadora, que passou de uma participação periférica, no início de suas observações, para situações em que foi chamada para integrar as brincadeiras das crianças – a autora usa para tanto a ideia de uma “participação observante” (FERREIRA, 2004, p.47), porque passou a ser frequentemente convidada a participar das atividades.

No meu caso, ocorreu apenas uma vez a situação de uma das crianças da turma – justamente a que não me conhecia até o início da investigação, portanto, posso inferir que não me via como professor, mas como um terceiro adulto na sala – fazer um comentário que foi registrado no caderno de campo. Em um momento de pausa entre atividades na aula 17 (faltando apenas duas para o final do semestre), ela de repente parou no centro da sala, olhando para uma das outras crianças, e disse “Quem é ele? É o Tiago de novo?”, a que as outras crianças riram, não responderam, e a aula seguiu normalmente (CADERNO DE CAMPO, AULA 17, 21/11/2019). A situação não aconteceu em nenhum outro momento, e com nenhuma outra criança – houve apenas rápidas trocas de olhares em alguns casos¹⁹.

O caderno de campo foi preenchido ao longo de cada aula, a partir da utilização de todo tipo de símbolos e abreviações convencionadas no primeiro dia de observação, para proporcionar o maior tempo possível de contato visual com as crianças. É importante destacar o papel dos ouvidos: muitas vezes houve falas ou

¹⁹ Nas observações que realizei inicialmente em uma segunda turma, com crianças de seis anos de idade para as quais eu tinha sido professor desde antes do um ano de idade, ocorreram ao menos seis episódios, em oito aulas, em que as crianças trocaram olhares e se aproximaram de mim, perguntando sobre a realização das suas (buscando aprovação) e das minhas atividades, trocando até mesmo abraços nos intervalos das atividades da aula.

trechos musicais anotados no caderno, mesmo sem o acompanhamento do meu olhar. O caderno foi completado e transcrito logo após cada aula, na sala da coordenação da escola.

Já as gravações em vídeo foram realizadas a partir de um equipamento posicionado em um dos cantos da sala, tomando imagens em um ângulo superior à altura dos olhos das crianças. É por isso que as anotações do caderno foram tão importantes: auxiliaram no registro de trocas de olhares não captadas pela câmera. Ainda que todas as aulas tenham sido filmadas, ao final do processo de primeira análise optei por descartar esta fonte de dados, considerando que o conteúdo do caderno de campo era suficiente para as descrições propostas na compreensão do estudo. Ainda assim, optei por incluir perspectivas artísticas da disposição das crianças na sala para complementar as descrições de algumas das situações.


Os dados obtidos foram articulados à análise de fontes documentais (em destaque para o projeto educativo da instituição, como já registrado nesta seção), incluindo os planos de aula de cada um dos encontros. O modelo de plano de aula²⁰ adotado na escola é um documento que inclui três seções: o cabeçalho com o registro das informações da turma e da aula; o registro das propostas – tipo, descrição da atividade e repertório de referência; e o rodapé com observações ou materiais a serem destacados. A título de exemplo, apresento na Figura 7 o plano de aula do primeiro encontro, no dia 01 de agosto de 2018, em que as professoras registraram oito seções de propostas diferentes (da saudação à audição final), incluindo dez práticas musicais, sendo ao menos quatro referentes ao tema do *rock'n'roll*.

Sobre o registro das situações ocorridas nas observações, resgato o conceito de episódio de William A. Corsaro nas pesquisas com crianças. Desde suas primeiras publicações, o autor considera como unidade de análise a ideia de

²⁰ No texto “Planejamento na musicalização infantil” (MADALOZZO; MADALOZZO, 2013), eu e Vivian Madalozzo descrevemos detalhadamente as diretrizes de planejamento construídas colaborativamente entre os professores do Curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná (2003-2010), que resultou no estabelecimento de um plano de aula que contém um formato utilizado até hoje, de forma adaptada, na Alecrim Dourado. Sobre o planejamento, a estruturação da aula em uma lógica de início-meio-fim é igualmente adotada desde aquele Curso, e tem ao menos três pontos que destaco: o início da aula com uma canção ou atividade geral de saudação; o final da aula com uma canção de despedida; e imediatamente antes, o momento de audição de uma música. Nos últimos anos, a música utilizada neste momento tem sido selecionada pelos professores da escola, e vale para todas as turmas. Ao final da semana, o áudio e informações de contextualização são publicadas nas redes sociais da escola, de forma que os pais ou cuidadores possam escutar novamente a música com as crianças.

“episódio interativo” enquanto uma sequência de comportamento que inicia com a presença reconhecida de dois ou mais participantes numa área ecológica e as tentativas de se chegar a um acordo na emergência de uma atividade, e que finaliza com o movimento físico dos participantes a partir da área, resultando na terminação da atividade originalmente iniciada (CORSARO, 1979, p.47).

FIGURA 7 – PLANO DA AULA NÚMERO 01 OBSERVADA

Plano de Aula 

data 01/08 turma PI - B (Q10) aula nº 01

professores Alice / Rê.

atividade	repertório	referências
Saudação	Balões (Execução Rítmica) - <u>(X)</u>	Samba <u>(X)</u>
	PERCUSSÃO CORPORAL.	
Aquecimento	CORPORAL + VOCAL.	
P.V	Banho de Lua. <u>(X)</u>	
Corps	Quero Começar	
Dança	Erva Cidreira <u>(X)</u>	<u>(*)</u>
Xilo	Smoke on the Water (Deep Purple)	
	Six Remi Fd.	
	Anel no Mar.	
Leitura melódica	Mi-Sul-Lá <u>(X)</u>	
Ausição	Hello Goodbye	<u>(*)</u>
observações/ materiais	Corpos	

FONTE: ARQUIVO DA ESCOLA

Em sua pesquisa no jardim de infância, Ferreira extrapola este conceito de episódio interativo, na medida em que não observou as interações das crianças que ocorriam unicamente em um espaço na sala (área ecológica), rompendo com “noções estáticas de uma observação instrumentalizada ao serviço de comprovação de hipóteses preestabelecidas, mesmo que não ditas [...]”: a autora demonstra seu interesse muito mais no fluir da ação das crianças (FERREIRA, 2004, p.52-53).

Em meu caso, as anotações no caderno de campo foram feitas sequencialmente de acordo com a ordem cronológica dos eventos acontecidos em aula. Durante as anotações, já marquei com sinais aquelas frases, ações ou demais elementos que considerei mais relevantes para a compreensão do envolvimento musical das crianças. Ainda assim, no momento da transcrição, inicialmente não separei as ações das crianças em episódios – a escolha de situações a serem retratadas na etapa de apresentação dos dados obtidos foi feita após um primeiro levantamento tendo em vista a totalidade das observações, o que permitiu focalizar situações que fossem significativas para análises posteriores. Para isso, deixei de lado muitos aspectos apenas musicais que havia incluído no caderno, como o registro das frases musicais tocadas nos xilofones, ou daquelas escritas pelas professoras ou pelas crianças no quadro branco. Muitas vezes, optei por analisar situações de envolvimento musical que ultrapassaram a ideia de episódios interativos – registrando uma situação musical que foi além do término de um diálogo das crianças, se estendendo por mais de uma atividade. Abordo esta questão com mais detalhes no capítulo seguinte.

No registro, procurei ter o cuidado de manter uma distância autocrítica em relação ao que observei, conforme salienta Ferreira. A autora mostra em sua pesquisa que muitas vezes, ao reconstruir o texto, “tropeçou” com noções adultocêntricas “quando, por exemplo, elas assomavam sob a forma de expressões tão comuns como ‘aquele *barulho* de fundo...’, ‘uma grande *confusão*...’, ‘as mãos *sujas* de massa...’” (FERREIRA, 2004, p.58). Ferreira destaca a importância destas tomadas de consciência que demonstram a tensão da prática etnográfica, no movimento de observar de perto a experiência, e ao mesmo tempo ter a suficiente distância autocrítica.

Sobre isso, mas em relação à abordagem narrativa de pesquisa qualitativa, Creswell apresenta duas fases na organização dos dados a partir do contato com os participantes da pesquisa: o processo de *restorying* (que traduzo como rehistoriar) e a codificação (assim como na pesquisa fundamentada nos dados – e, entendo, de forma semelhante à análise de dados também na pesquisa etnográfica). Creswell considera que o processo de rehistoriar acontece a partir do momento em que o pesquisador junta histórias, analisando seus pontos chave, então as reescreve em uma sequência (crono)lógica (CRESWELL, 2012, p.509). Em meu caso, a sequência cronológica é mantida no momento das transcrições de anotações do caderno de

campo; mas a ideia de rehistoriar me parece adequada na medida em que há uma série de anotações contextuais feitas nas bordas do caderno de campo que precisam ser detalhadamente descritas – não basta copiar o que foi anotado, ficando já evidente esta espécie de edição, a que devo manter a devida distância autocrítica que menciona Ferreira.

O processo de codificação de temas diz respeito à segmentação dos dados em categorias, o que, para Creswell, estabelece a complexidade da história e da experiência dos participantes. Para o autor, estas categorias são descritas após o registro dos relatos – exatamente a ordem que proponho: primeiro a apresentação dos diálogos no campo, depois o entendimento das categorias sob as quais consigo englobar cada episódio. No capítulo seguinte, passo a este processo de rehistoriar e interpretar os achados em campo.

Cabe destacar, por fim, que nesta investigação não houve um momento específico de contato com o campo empírico em um sentido de “pré-observação”, que costuma caracterizar a etapa de calibração das pesquisas etnográficas. Por outro lado, reconheço que houve um treinamento de observação de vários anos, desde a época do Curso de Musicalização Infantil da UFPR, a partir de minha experiência de pesquisa e de docência na educação musical infantil, a ponto de várias das premissas mencionadas neste capítulo terem orientado o olhar investigativo desde o princípio neste estudo.

2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Considerando que minha investigação é orientada pelas produções musicais das crianças e suas professoras no contexto das aulas de musicalização infantil, neste capítulo estabeleci o que considero os fundamentos do meu olhar investigativo, o que se realizou em quatro etapas: a estrutura macro de construção teórica fundamentada nos dados de campo, a determinação do estudo de caso, a definição do olhar etnográfico, e a apresentação do campo empírico. Para a orientação do olhar de investigação, parti não de afirmações, mas de questionamentos que levaram a uma rede de conceitos e direcionamentos posteriormente adotados na entrada em campo – e reorientados a partir dela.

No fechamento deste capítulo, reitero que minha aproximação ao campo empírico levou em conta a demorada construção deste olhar investigativo, que agora parece tão complexo neste registro textual. Os fundamentos metodológicos destacados foram orientadores do meu olhar para as situações de envolvimento musical das crianças nas aulas de musicalização – as quais passo a descrever nas próximas páginas.

3 DIÁLOGOS NO CAMPO EMPÍRICO

3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Dada a grande quantidade de dados significativos encontrados em campo, minha opção foi por repensar o conceito de episódio no momento desta exposição das transcrições de campo. Passei a considerar cada episódio como um conjunto de situações menores ocorridas nas aulas, mas que apenas unidas fazem sentido para a compreensão do envolvimento musical. Em outras palavras, situações menores foram agrupadas em episódios, o que permite uma visão macro dos acontecimentos, contextualizando melhor as práticas no contexto de cada aula. Por conta disso, alguns episódios duraram vários minutos, com ações algumas vezes intercaladas a outras atividades, que foram omitidas nestas transcrições.

Assumo, deste modo, que a divisão dos episódios em situações menores, a fim de facilitar a compreensão e a catalogação dos dados, em alguns casos foi baseada em uma questão de gestão (em um exame dos planos de aula, procurando a lógica de planejamento utilizada pelas professoras); em outras, em função do olhar analítico, já no momento da transcrição. Reitero, pelas diretrizes mencionadas no capítulo anterior, que não entendo a sobreposição do momento de análise inicial à observação e à transcrição como uma transgressão metodológica: nas estratégias da teoria fundamentada nos dados, da etnografia educacional e da abordagem interpretativa, fica evidente que o olhar do pesquisador passa, no momento seguinte à observação, a catalogar e estabelecer relações sobre aquilo que viu. Por esta razão, e também pela impossibilidade de (e mesmo pela inadequação acadêmica em) registrar a totalidade do que ocorreu nas aulas, organizei o material desta forma.

Intitulei e enumerei cada um dos vinte episódios selecionados. Do ponto de vista narrativo, entendo que a intitulação é importante para situar os principais eventos retratados, tendo em vista que um dos critérios de escolha foi a variedade de abordagens no contato das crianças com a música, seja com diferentes repertórios, instrumentos ou atividades de execução, audição ou criação.

Também assumindo que as transcrições foram revisadas já em tempo da análise inicial de dados, optei por utilizar um recurso de apresentação dos episódios: agrupo-os de três a quatro, e ao final faço blocos com breves observações. Esta opção na construção de texto se deu para que o leitor não precise se debruçar sobre

uma quantidade tão grande de registros de uma só vez. De todo modo, entendo estes blocos também como “primeiras análises” porque serviram para orientar a tematização dos dados; apenas ao final desta etapa é que apresento uma análise inicial dos dados de forma global.

Aula 01

Episódio 01: Jogando-se no rock aos poucos

A No primeiro dia de aula após as férias de julho, Gabriel, Nicole, Luna, Marcela e Lara²¹ chegam à sala de aula 1, onde são recepcionadas pela professora Alice. Tiram os sapatos e veem no chão uma roda com oito baldes verdes, virados de cabeça para baixo. Vão se sentando em volta dos baldes enquanto Alice pergunta a cada um o que fez de mais divertido nas férias. Enquanto os colegas falam, cada um já começa a inventar formas de tocar e manipular os baldes: com as mãos, com os cotovelos, na cabeça, servindo de banco.

B Alice termina o assunto, diz “Vamos imitar”, e sai tocando: tá tá (palmas) tum²² (balde), sem falar nada. Nicole e Marcela começam a imitar, seguidas pelas outras crianças, que repetem a frase algumas vezes. Gabriel logo dá um sorriso e põe o balde na cabeça. As meninas começam a olhar de canto, dando risada, cada vez mais forte, até que param de tocar. Depois das gargalhadas, Nicole recomeça sozinha a batucada, mas fazendo um novo ritmo: tum (chão) tum (balde) tá tá (chão) tum (balde). Alice olha para Nicole, demonstrando interesse na criação; pega o balde da cabeça de Gabriel e põe no chão; e começa a imitar Nicole. As outras crianças fazem o mesmo. Rosane entra na sala.

C Quando todos vão parando de tocar, Rosane fala um “Bom dia”, e Gabriel responde “Senta aí, tia Rô!”. Ao mesmo tempo, Alice rapidamente se levanta e liga a música *Smoke on the water*²³ no rádio. As professoras não falam nada: simplesmente, todos começam a tocar, olhando para Alice e Rosane, que sincronizam as batidas no padrão inicial, entre palmas e baldes. Chegando à sexta repetição, ainda na introdução da música, Rosane imita a postura das crianças, “tensas” para acertar o ritmo, e começa a soltar mais seu corpo, curtindo a música, a que todos riem. Quando chega a estrofe, Alice fala forte “Improvisa!”, e todos batucam sem um ritmo pré-definido. Lara experimenta, tocando com os punhos fechados. Marcela inicialmente põe o balde na cabeça; ao perceber que Lara consegue sons interessantes, experimenta também, e acaba tocando com

²¹ A personagem chamada Lara, pseudônimo usado em referência à criança que teve a matrícula cancelada já na semana seguinte, aparece apenas nos registros da aula 01.

²² O método de trabalho proposto por Alice, que é empregado também com as outras turmas de crianças com idade similar na escola, parte do uso de sílabas verbais para leitura dos ritmos musicais, e é inspirado na metodologia Kodály. Optei por me referir às frases rítmicas propostas usando esta nomenclatura porque é a forma como as próprias crianças se referem às durações.

Deste modo, “tum” representa a duração da semínima (♩ – considerada de um tempo), “ta”, a da colcheia (♪ – considerada de meio tempo), e “ti”, a da semicolcheia (♫ – um quarto de tempo).

²³ Canção da banca Deep Purple, de 1972.

as unhas e pontas de dedos. Quando chega o terceiro refrão, depois do segundo improviso, todos já entram no *riff*²⁴ na primeira tentativa.

D Ao final da música, Alice diz “Parabéns, pessoal. Nicole, quer ensinar pra gente aquele ritmo que você tinha inventado?”. Nicole logo se lembra do ritmo, que é imitado por todos. Depois de algumas repetições, Alice diz “Agora cada um vai fazer um ritmo e os outros vão imitar, igual ao que a gente fez outro dia, antes das férias. Vamos lá”. Um por vez, fazem improvisos curtos e os outros imitam. Ao final da atividade, Alice fica animada e diz “Vocês são muito bons!”, e orienta todos a guardarem os baldes, calçarem os sapatos e se prepararem para irem à sala 2.

[Mudança da turma, da sala 1 para a sala 2. Crianças chegam na sala e experimentam tocar o piano brevemente, enquanto Alice e Rosane organizam um semicírculo com xilofones no chão.]

E Uma a uma, as crianças se sentam em frente aos xilofones, ainda sem baquetas disponíveis. Rosane orienta que as crianças tirem as plaquetas, deixando apenas as notas si, ré, mi e fá. Marcela pergunta “Cadê minha baqueta?”, enquanto Gabriel já passa a tocar usando uma das plaquetas que havia retirado. Rosane, em silêncio, mostra com o dedo indicador da mão direita uma sequência de notas, encostando no seu xilofone. Todos param para olhar. Nicole diz “Não entendi”. Rosane repassa o *riff*, falando os nomes das notas: si ré mi (pausa), si ré fá mi. Alice toca o *riff* no violão algumas vezes enquanto as crianças experimentam tocar a frase. Alice para de tocar para ajudar Nicole. Depois de algumas repetições, Rosane mostra com os dedos a segunda frase: si ré mi (pausa), ré si si. Marcela imita e acerta na primeira tentativa: diz “Consegui, yes!”. Enquanto os outros testam a segunda parte da frase, Marcela faz uma vez o *riff* completo, e já começa a brincar de tocar outras notas no xilofone. Rosane distribui uma baqueta para cada criança, dizendo “Agora com baquetas!”. Alice dá um comando verbal e todos começam a tocar. Alice auxilia Nicole, enquanto Gabriel, Marcela, Luna e Lara acertam já na primeira tentativa, e permanecem tocando repetidamente. Lara diz “É muito difícil a última parte!”, e Rosane pede um momento de pausa para explicar que a música tem quatro frases, e a terceira é igual à primeira. Com isso, vai orientando a execução, até que todos acertam juntos. Por fim, Alice pede um momento de pausa para uma última execução: diz “Um, dois, três, já”, e todos, pela primeira vez, tocam a frase inteira, com poucos erros, e sem falar os nomes das notas enquanto tocam. Alice comanda as repetições e dita o ritmo da música apenas acompanhando no violão, sem usar comandos verbais (CADERNO DE CAMPO, AULA 01, 01/08/2018).

Episódio 02: Hora da audição

A Ao final da aula, depois das práticas vocais, corporais e instrumentais, Alice diz “Agora é hora de ouvir uma música deitados”, a que Gabriel imediatamente responde: “E aí acaba a aula!”. Enquanto vão deitando, Nicole cantarola “Já é hora de dormir, não adianta resistir...!”. Rosane liga a música *Hello goodbye*²⁵ no rádio e vai se deitar no chão ao lado das crianças. Marcela segura a mão de Alice durante toda a audição. Gabriel escuta dançando com o corpo e mexendo nos blocos de papelão no canto da sala. Ao final da música todos se levantam, menos Nicole. Lara cantarola “Lá lá lá lá lá...”, imitando a frase da guitarra. Nicole escuta atentamente; afinal, percebe que é a única a se levantar, e diz “Achei que ainda ‘tava na música!”, a que todos riem.

²⁴ Elemento organizador característico do *rock’n’roll*, é uma frase musical curta, em geral tocada pela guitarra (mas também pela bateria, como em *We’ll rock you*, da banda Queen, de 1977), repetida várias vezes na música, em especial no refrão: é aquela frase musical que, quando ouvimos, nos faz remeter imediatamente à música.

²⁵ Canção da banca The Beatles, de 1967.

B Após levantarem, cantam uma música de despedida, põem os sapatos e saem para fazer uma fila em frente à porta. Nicole e Lara conversam: “Que brinco lindo! Eu nem sei tirar brinco... Acho que vou arrancar a sua orelha...!”, e Lara responde “Ah, não!!”. Luna observa, quieta. Gabriel olha para as professoras e diz, em tom de reclamação, “Eu quero de novo...!”, se referindo à música que acabaram de escutar (CADERNO DE CAMPO, AULA 01, 01/08/2018).

FIGURA 7 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA PRÁTICA COM XILOFONES – EPISÓDIO 01



FONTE: CRIAÇÃO DE NISIANE MADALAZZO A PARTIR DE QUADRO SELECIONADO DE IMAGEM DA CÂMERA PELO AUTOR

Aula 02

Episódio 03: De sinos e canos ao rock

A Marcela e Jorge são os únicos a chegar. Entram na sala, onde Alice os espera. No chão há oito sinos coloridos. Após tirarem os sapatos, experimentam livremente. Alice mostra dois sinos vermelhos e pergunta “Por que estes dois têm a mesma cor? Marcela diz “Não dá pra ver...”, Alice responde “Só dá pra saber pelo som”, e toca os dois. Imediatamente Marcela diz “Em é mais grave”. Alice diz “E o outro? É mais...” “Agudo!”,

responde Marcela. Alice completa “Isso. A diferença entre eles é só pelo som.

B Gabriel chega à sala enquanto Alice mostra que trouxe também um conjunto de *boomwhackers*²⁶, e que eles possuem cores parecidas com as dos sinos. Seleciona quatro notas nos sinos e canos: sol [verde], si [roxo], ré [alaranjado], fá [verde claro]. As crianças querem escolher cores específicas, mas Alice distribui os instrumentos em uma ordem: sol para Marcela, Si para Gabriel, ré para Jorge, e fica com o fá. Diz “Vamos tocar os sinos nessa sequência” e rege gestualmente as crianças, sem dar comandos verbais, apenas apontando os braços para cada um (aponta duas vezes para Marcela, uma vez para Gabriel, uma para Jorge, e uma para ela mesma). A frase musical resultante é: sol sol si ré fá. Alice dá novo comando, agora repetindo verbalmente os nomes das notas, e todos tocam. Enfim diz “Agora com os canos”. Marcela dá um grito, como se indicando que seria um grande desafio: “Ah!...”, mas todos calmamente pegam os canos das mesmas cores dos sinos que têm. Nicole entra na sala, rapidamente tira os sapatos e pega sino e cano verde claros. Alice repete “Agora vamos usar os *boomwhackers*. Testa aí!”, e rege todos com gestos e repetindo os nomes das notas. As crianças tocam a frase já na terceira repetição.

[Chegam Sofia e Rosane. Todos mudam da sala 1 para a sala 2. Neste tempo fazem atividades de leitura rítmica, aquecimentos corporais e vocais, percussão corporal e canto. Em seguida, seguem para um semicírculo de xilofones dispostos no chão da sala.]

C Alice diz “Vamos para as práticas nos xilos! O que a gente fez na outra sala hoje?”, a que as crianças não respondem. Alice toca no seu xilofone a frase sol sol si ré fá. Antes que todos toquem, adiciona: “Os metalofones vão fazer 3, 2, 1!”, tocando três notas agudas: lá sol fá. Em seguida, indica a Marcela, Nicole e Gabriel: “Vocês três, nos xilos, fazem sol sol si ré fá”, a que Nicole questiona “Então só uso isso?” mostrando as quatro notas no seu instrumento. Alice indica que sim, e toca nos xilofones junto com os três, testando a frase quatro vezes. Ao mesmo tempo, Sofia e Jorge tocam nos metalofones orientados Rosane: lá sol fá [pausa], diversas vezes. Gabriel enfim pergunta onde estão as baquetas, e Rosane distribui uma para cada. Nicole pega rapidamente e já começa a tocar. Alice diz “Vamos, todos!”. Alice rege a turma, mostrando que a frase de Sofia e Jorge é tocada logo em seguida daquela feita nos xilofones, como um contracanto. Rosane orienta os dois a tocarem apenas no momento correto, ao final da frase dos xilofones. Após repetir seis vezes, todos tocam concentrados e segundo as indicações das professoras. Quando param, Marcela diz “Tô morta!”.

D Percebendo que Marcela tocou corretamente desde o início, Alice se aproxima de seu xilofone e inclui as notas lá, sol e fá agudas [as mesmas que são tocadas por Sofia e Jorge] e diz a ela “Se quiser, pode fazer tudo”, indicando que ela poderia tocar todo o *riff*. Marcela finge tremer de medo, mas pratica e consegue tocar a frase toda, após observar duas vezes, quando os grupos repetem a frase completa. Alice então diz “Mais fraquinho!”, e desta vez conduz uma última execução sem comandos verbais, acompanhando no violão.

E Terminando a execução, Alice diz “Aê! No fim da aula vocês descobrem a surpresa...”. [Ao final da aula, a música selecionada para audição é justamente *Oh, Pretty woman*²⁷, cujo *riff* havia sido feito nas atividades: sol sol si ré fá] (CADERNO DE CAMPO, AULA 02, 08/08/2018).

²⁶ Canos coloridos de diferentes comprimentos, um para cada nota da escala musical, que podem ser tocados percutindo-se no chão, nas pernas, um contra o outro, ou com baquetas.

²⁷ Canção de Roy Orbison, de 1964.

Episódio 04: Dos xilofones à bateria

A Rosane continua a atividade nos xilofones, arrumando a ordem das notas nos instrumentos e repassando o riff de *Smoke on the water*. Enquanto Gabriel, Marcela e Nicole vão se lembrando da frase com Rosane, Alice orienta Sofia e Jorge, que não haviam participado da aula anterior. Após algumas repetições, todos tocam juntos.

B Rosane então diz “E que tal se, em outra aula, a gente trazer uma guitarra para tocar essa música?”, a que Marcela responde “Uhúuuu!” e Sofia diz “E a bateria?”. Rosane responde “Que tal?!”, e Sofia rola no chão, feliz. Rosane diz “Hoje fizemos na outra aula uma bateria de baldes”, e monta uma bateria com 5 baldes virados de cabeça para baixo, um tambor no meio, e pandeiretas em cima de dois dos baldes. Gabriel diz “Precisa de duas baquetas!”. Rosane então se aproxima e faz um solo de bateria, a que Jorge e Sofia ficam de olhos arregalados e bocas abertas.

C Rosane convida todos a experimentar. Nicole, Gabriel, Sofia e Jorge tocam. Jorge toca pouco e desiste, encabulado. Marcela diz que não quer tocar. Enquanto isso, Nicole retorna à bateria e toca, percutindo os baldes com as baquetas, e ao mesmo tempo dizendo “Si ré mi, si ré fa miiiii!” [a frase da atividade anterior, no xilofone] (CADERNO DE CAMPO, AULA 02, 08/08/2018).

Aula 03

Episódio 05: Uma banda de rock completa

A Jorge, Nicole, Marcela e Luna acabam de chegar à sala 2 com Alice e Rosane, depois de uma atividade inicial de movimento e dança que realizaram na sala 1. Em um dos cantos da sala há uma bateria feita com materiais alternativos: um cavalete de metal sustenta dois galões grandes de água presos com fita, guizos pendurados, latas apoiadas no chão. Marcela solta rapidamente os sapatos em um canto e vem batucar a bateria. Alice orienta todos a se sentarem no chão, e pergunta “O que que é aquilo ali no canto, que a outra turma [da aula anterior] montou?” a que Nicole responde “Bateria!”. Alice sugere que tragam para o centro da sala. Quando a instalam, Alice diz “Vamos experimentar?”. Nicole questiona “Cada um vai tocar uma vez?”, ao mesmo tempo em que Jorge já começa a tocar. Nicole fala a ele que será um de cada vez. Rosane entra pela sala, e Nicole argumenta “A gente pode fazer uma banda e alguém tocar! E outro cantar!”. Rosane pergunta “O que é uma bateria?”, e Nicole responde “Uma coisa só que dá pra fazer o som de todos os instrumentos!”. Rosane questiona “O que mais?” e Nicole responde “Um tum, um ti...”, depois, “Um grave, um agudo...”. Rosane responde “Isso. O grave é o bumbo”, e toca. Pergunta ainda “Toca com a mão? E dá pra organizar essas coisas do lado?”, mostrando o balde e as latas ao lado do cavalete, e um banquinho de madeira que está no canto da sala. Jorge, Nicole e Marcela correm para pegar o banco. Marcela pega antes e leva para perto da bateria, e Jorge se senta ali rapidamente. Rosane pergunta “O que falta pra tocar?”, e Nicole diz “O palitinho”, depois corrigindo para “A baqueta! Da bateria!”. Neste tempo Jorge sai do banco. Rosane dá as baquetas para Nicole, que se senta e toca. É a vez de Jorge, que toca apenas dois sons, depois responde que não quer mais. Alice o encoraja, dizendo que “Foi ótimo!”, mas ele não retorna. Alice pergunta se Luna quer tocar, e também diz que não. Nicole retorna e toca mais um pouco. Alice e Rosane incentivam Luna a tocar, e ela finalmente se senta para experimentar. Alice finalmente pergunta se

Marcela quer tocar, e ela também responde negativamente. Rosane aproveita e faz um improviso na bateria, até que Nicole vem e toca mais uma vez.

B Observando que Jorge, Marcela e Luna não querem tocar muito, Alice sugere: “Muito bom! Tenho uma ideia: que tal tocarmos a bateria coletiva? Todos tocam juntos?”, e distribui uma baqueta para cada um. Experimentam todos ao mesmo tempo. Alice então propõe: “Agora eu vou criar um ritmo. A Rosane vai tocar algo que combine. Depois entram Marcela, Jorge, Luna e Nicole. Por último, a Rosane vai tirando, fazendo sinal pra [cada um] sair [do improviso]”. Começa o improviso nesta ordem. Em seguida, Rosane mostra, apenas pela expressão do rosto, para todos tocarem mais forte. Fazem em seguida uma última rodada de improviso. Ao final as professoras comemoram: Alice diz “Uau, isso foi muito legal”, e Rosane conclui: “Foi muito legal!”.

C Nicole sugere: “Agora vamos tocar todos os instrumentos!”. Rosane pergunta “Uma banda?”, enquanto Nicole gesticula para todos puxarem instrumentos para o centro da sala. Jorge aponta para os xilofones, e ela, para o banco da bateria, dizendo, empolgada, “Vamos montar uma banda do tamanho dessa sala!!!”. Rosane os acalma, mostrando que as partes da bateria são materiais alternativos, e que podem ser encontrados em casa. Nicole concorda, mas logo diz “Agora eu quero tocar piano!!”. Nicole e Marcela se aproximam do piano, que está fechado. Jorge e Luna chegam, e Rosane abre o tampo dizendo “Tem uma coisa muito legal que dá pra tocar”, e toca nas teclas em que há adesivos colados: si (1), ré (2), mi (3), fá (4). Rosane toca o *riff* de *Smoke on the water*. Depois dita os números e Nicole toca na parte grave: 123, 1243, 123, 211. Fala para Marcela, mostrando a parte aguda do piano: “Desse lado também tem, Marcela”. Logo todos estão tocando, cada um em uma parte do teclado. Quando todos saem do piano, Marcela permanece e toca mais uma vez, sozinha. “Janela!”, diz Alice, para todos se posicionarem e esperarem pela próxima atividade, nos xilofones que Rosane já começava a arrumar enquanto as crianças tocavam o piano.

D Enquanto Rosane termina a preparação dos xilofones, Alice pega o violão e começa a tocar *Banho de lua*²⁸, que aprenderam na aula anterior. Todos cantam. Ao final, os xilofones já estão prontos enquanto Nicole ainda cantarola “Luar tão ‘grân-di-do!’”. Marcela pergunta, ansiosa, “Já pode ir?”, enquanto Nicole corre e se posiciona em frente de um deles, dizendo “Vem... eu já fui!”. Alice mostra no seu xilofone a posição da nota si, dizendo “Começa aqui”. Imediatamente Nicole responde “É!”, e “toca”, com as pontas dos dedos sobre as plaquetas, a frase musical de *Smoke on the water*. Jorge toca usando uma das plaquetas, enquanto Luna imita Rosane, que também faz o gestual em outro xilofone. Depois da breve prática, Alice chama todos para tocarem juntos. Rosane diz “Muito bom, né! Será que eu toco o violão, e vocês, o xilo?”, e todos respondem afirmativamente, tocando em seguida, com Alice na pandeireta. Ao final, Alice pede ajuda de alguém para tocar o tambor, e Jorge se apresenta ao seu lado, quando todos tocam em conjunto: xilofones, violão, pandeireta e tambor (CADERNO DE CAMPO, AULA 03, 15/08/2018).

Na primeira aula do semestre letivo vieram Gabriel, Nicole, Luna, Marcela e Lara. Na aula seguinte, faltou Luna, mas vieram as outras crianças, além de Sofia e Jorge, que não participaram da aula 01. Destaco a retomada de conteúdos e repertórios da aula anterior pelas professoras, a fim de situar as crianças na volta das férias. Na terceira aula vieram Jorge, Nicole, Marcela e Luna, e neste caso há






²⁸ Canção adaptada por Celly Campello em 1960 da versão italiana de Franco Migliacci e Bruno De Filippi.

repertório e práticas construídas a partir do contato das crianças com as músicas nas duas outras aulas.

Embora os eventos que registrei e selecionei ao rehistoriar incluam atividades relacionadas umas com as outras, destaco que as professoras planejaram ainda outras propostas, com repertório ligado ao semestre anterior, que não foram realizadas (como no caso de uma atividade rítmica com samba, que foi substituído pelo *rock'n'roll*, na aula 01). Na aula 02, toda a atividade inicial de exploração dos sinos e *boomwhackers* não estava prevista na ligação com o repertório de *rock* no plano inicial: Alice adapta a atividade a aula em função da chegada atrasada das crianças, incluindo a vinda de Jorge, que não tinha trabalhado com aqueles temas musicais anteriormente. Já na aula 03 as professoras propõem um misto de atividades que engloba conteúdos e estratégias do Grupo Pré-instrumental na escola: de um lado, a experimentação de sons, do corpo, dos instrumentos; de outro, a construção de arranjos instrumentais e vocais mais complexos, que é exatamente o caso da prática final relatada ao final do Episódio 5.

Aula 04

Episódio 06: Lendo e compondo com ritmos

A Nicole, Luna, Marcela, Gabriel e Jorge chegam à aula com Alice. Luna traz um pequeno metalofone de casa. Alice orienta que cada um pegue um bloco de papelão, ajude a formar um semicírculo, e se sente ao lado do bloco, servindo de mesa. Alice se posiciona na frente de todos com um quadro branco nas mãos. Desenha uma frase rítmica: . Nicole diz “Tata, titititi... como é mesmo o nome desse?” Alice diz “Um e dois e...” e as crianças começam a tocar e cantar mesmo sem Alice indicar, batucando nos blocos e falando os apelidos das notas, ainda confusos. Alice então diz “Eu falo e vocês repetem: tata, titititi, tata, tum”. Todos repetem com a voz. Alice indica para batucarem nos blocos junto com a voz, e todos assim fazem. Sofia chega na sala. Alice então mostra outra figura: , e lembra a todos que a chamavam, no semestre anterior, de “cocada”. Escreve a segunda frase: . Todos repetem, cantando e batucando: “Cocada, cocada, tata, tum”. Enquanto Alice escreve a frase 3, , Gabriel conversa com Jorge, “Desde os quatro anos eu já sei ler. Quantos anos você tem?”, e Jorge responde “Eu tenho cinco”. Alice termina a frase, e todos leem juntos. Enfim, escreve a quarta frase, , que também é repetida por todos prontamente. Aponta para todas as frases e brinca com Marcela e Gabriel: “Respira fundo, respira um minuto e... foi!”. Todos leem a sequência inteira, sem intervalo, duas vezes.

B Ao final, Gabriel pergunta, “Por que todas terminam com tum?” e Alice responde, “É um ponto final: se a gente põe tum, parece que acabou de verdade; se põe tata, e aí, o que vem?”.

C Após lerem mais uma vez a frase toda usando palmas, Alice pede para que liberem a superfície dos blocos. Nicole pergunta “Eba! Vamos desenhar?”, e Alice responde que não: cada um vai ganhar cinco cartelinhas com as figuras que foram usadas na atividade, e vão escolher quatro para construir uma frase como quiserem. Ao final, todos posicionam suas frases nos blocos, e leem sendo repetidos pela turma toda, antes de se deslocarem para a sala 2 (CADERNO DE CAMPO, AULA 04, 22/08/2018).

Episódio 07: O tema musical que extrapola a sala de aula

A Após a mudança de sala, as crianças fazem atividades de prática vocal orientadas pelas professoras. Partem então para uma roda de experimentação do metalafone trazido de casa por Luna. Cada um toca um tema diferente – Luna mostra que sabe tocar o *Cai cai balão*, que Sofia experimenta tocar e “tira de ouvido” em seguida. Ao final da roda, Alice comenta com a turma que Luna aprendeu em casa o tema de outro rock’n’roll, e pede a ela que toque para a turma. Luna toca algumas vezes o *riff* de *Iron man*²⁹. Alice diz “Agora vamos tocar com os xilofones a sugestão da amiga nossa!”, e orienta as crianças a se posicionarem para aprender a nova música, que passa a fazer parte do repertório da turma.

B Na hora da saída da aula, já na recepção da escola, Luna mal passa pela porta, já sai tocando o *riff* de *Iron man*: chega à recepção em meio às outras crianças e seus pais tocando a frase três vezes seguidas, o que todos recebem com palmas (CADERNO DE CAMPO, AULA 04, 22/08/2018).

Aula 05

Episódio 08: O tema musical bem aprendido em casa

A Após atividades de escrita rítmica e de audição musical ativa³⁰ com instrumentos de percussão, Alice chama as crianças a se sentarem próximo à janela, ao lado de um semicírculo de xilofones. Nicole e Marcela dizem que “já enjoaram” dos xilofones, mas ficam de prontidão para tocar. Rosane chama Gabriel para se sentar com ela ao piano, e começa a ensinar a sequência do *riff* de *Iron man*. Alice distribui as crianças nos xilofones. Marcela pede baquetas. Gabriel toca o *riff* ao piano, mas Rosane pede para que ele agora desça tocar no xilofone com os outros.

B Alice diz “Quero falar sobre as baquetas. Vamos fazer um experimento. Pega as baquetas pela ponta. Toquem”. Todos pegam próximo à bola na ponta da baqueta e experimentam. “Agora pega mais no meio”, diz Alice. Todos experimentam. Nicole diz “Muda o som!”. Alice pergunta “Qual é o melhor?” e todos respondem juntos: “Meio!”. Alice prossegue, pedindo para que toquem sempre percutindo no centro das lâminas, e para que deixem os cotovelos mais altos, favorecendo a postura.

²⁹ Canção da banda Black Sabbath, de 1971.

³⁰ Atividade de audição de uma obra musical acompanhada da interpretação instrumental, verbal ou corporal, conforme proposta de Wuytack e Palheiros (1995).

C Alice diz “Agora vamos fazer o jogo do olhar. Pra quem eu olhar, eu lanço a música... tem que continuar”. Rosane completa, “É igual a passar um raio. Passo para outra pessoa, não só quem está ao lado”, a que Marcela responde “Senão é muito fácil”. Alice começa a atividade, tocando um improviso em seu xilofone, até que olha para Marcela, fazendo uma pausa. Marcela continua o improviso, até olhar para Nicole. O jogo continua com todos, e Gabriel está sempre tocando seu xilofone bem fraco. Rosane diz “Gabriel, espera o raio!”, até que todos tocam sucessivamente. Alice continua: “Muito bem. Agora é difícil: não tinha tempo, mas agora serão 8 tempos, e passando”. Alice pega o djembê³¹ e marca 8 tempos, contando de um a oito, então indica que cada um deve improvisar durante este tempo. Em seguida, improvisa quem está ao lado. O jogo continua até que Alice diz “Isso foi um exercício de improviso! Agora vamos arrumar os xilofones para a música que o Gabriel estava tocando. Jorge fica animado e grita “Iron man!!”.

D Gabriel retorna ao piano. Nicole fala para Alice: “Quero tocar o piano...”. Alice responde “Vamos arrumar uma música para você tocar no piano. Você me lembra, senão eu me esqueço?”, e Nicole diz “Escreve aí no seu caderno!”.

E Alice mostra o tema da música para todos, enquanto Gabriel repete no piano. Em seguida, Gabriel pega uma flauta doce e pede a Rosane para que toque o tema – o que ela faz. Das crianças que estão tocando xilofone, Luna toca a frase inteira desde o início, enquanto as outras aprendem com Alice. Enquanto que Luna toca o *riff* exatamente como na música original, Alice e Rosane mostram as crianças com uma pequena variação (uma nota aguda a mais). Ainda assim, Luna acompanha os outros, tocando ligeiramente diferente (CADERNO DE CAMPO, AULA 05, 29/08/2018).

Aula 06

Episódio 09: A guitarra sai do rádio e vem à aula

[As crianças chegam à aula e são recebidas por Alice com uma pilha de baldes. Já no início, praticam a audição musical ativa da peça *III. Menuetto: Allegretto, de Eine Kleine Nachtmusik*³², tocando os baldes nas partes rítmicas, e fazendo pausas propostas por Alice para escutarem os sons dos instrumentos cordófonos. Em seguida, partem para uma segunda proposta, em que Alice liga diferentes sons de instrumentos cordófonos no rádio (contrabaixo, berimbau, violino, violoncelo, piano, guitarra), e as crianças devem adivinhar os instrumentos pelo timbre, marcando com canetinhas em cartelas de papel. Em seguida, se preparam para ir à sala 2]

A Entram rapidamente na sala e veem duas novidades no chão: próximo à janela, três linhas paralelas feitas de fita crepe larga; e próximo ao local do aparelho de som, um baixo elétrico. Gabriel olha para Rosane e pergunta “Que é isso?”. Rosane responde que é uma guitarra, e pergunta a todos quantas cordas a guitarra e o violão têm. Todos respondem juntos: “Guitarra, 6; violão, 4”. Gabriel pede: “Toca a guitarra!”. Rosane toca uma vez o instrumento sem som, dizendo “Vamos ver se vocês descobrem... é grave ou agudo?”. Gabriel insiste, “É uma guitarra!”. Rosane questiona a todos, “Na folhinha que vocês usaram agora há pouco, quem era mais grave?”, a que Nicole responde “Violoncelo!”. Rosane continua: “Mais grave?”, e Nicole acerta: “Contrabaixo!”. Alice continua o diálogo dizendo “Lembram que falei sobre o contrabaixo elétrico e o acústico?”. Rosane

³¹ Instrumento africano de percussão, membranófono, com uma só pele.

³² Composição de câmara para orquestra de cordas de Wolfgang Amadeus Mozart, de 1787.

demonstra tocando o *riff* de *Smoke on the water*, e Nicole diz “A gente toca!”; Rosane toca o *riff* de *Oh, Pretty woman* e Gabriel diz “Esqueci o nome... a gente toca!”. Rosane finaliza dizendo que é possível tocar o contrabaixo deslizando o dedo ou com a palheta, a que Gabriel emenda, “O contrabaixo não toca com arco”.

B Alice passa a conduzir um por um para experimentar tocar o instrumento. Primeiro vai Nicole, e Alice diz “Depois vai todo mundo”, a que Marcela e Luna respondem “Eu não!”. Nicole e Gabriel tocam experimentando. Nicole ressalta que “Dói os dedos! E por que tem aqueles pregos ali?”, se referindo às marcas nas casas. Alice responde que não são pregos, são marcas para saber onde estão as notas. Rosane explica que com cada corda é possível tocar a escala musical. Em seguida, chama Luna, depois Marcela, para tocar. Nenhuma das duas quer ir. Nicole diz “Vocês ‘tão perdendo!”. Alice insiste, “Ao menos venham sentir a vibração quando toca. Venham, todos!”. Todos encostam as mãos no instrumento. Gabriel olha para um botão e pergunta “O que é isso?”, a que Alice responde que se trata do controle de volume. Marcela brinca, “Não aumenta, pelo amor de Deus!”.

C Rosane encerra a experimentação perguntando “Qual é o nome mesmo?”, a que Gabriel responde pausadamente, “Contrabaixo. E-lé-tri-co”. Rosane toca a escala musical, e Alice indica a todos para cantarem e fazerem o gestual da manossolfa³³. Marcela responde “Ah, não...”, mas todos fazem a atividade, inclusive ela. Ao final, Gabriel sugere “Que tal a gente tocar uma música com junto com o contrabaixo? Eu vou no piano!”, e sai correndo. Rosane diz que será uma música nova sim, mas que desta vez é Nicole quem vai tocar o piano. Gabriel propõe: “Eu posso tocar o ukulelê?”, e todos passam a praticar a música nova, *Twist and shout*³⁴ (CADERNO DE CAMPO, AULA 06, 05/09/2018).

Episódio 10: Um jeito diferente de ler melodias

A Após as práticas nos xilofones, Alice chama todos: “Vem aqui perto da janela. O que é isso no chão?”, mostrando as três linhas feitas de fita crepe. As crianças respondem que são linhas, enquanto Alice posiciona uma clave de sol de plástico na linha do meio. Alice pede novamente para que todos cantem uma vez a sequência do dó grave ao dó agudo acompanhando com ela os gestos da manossolfa. Em seguida, diz “Agora a Rosane toca e nós respondemos”. Rosane toca no piano apenas os sons das notas sol e mi, repetindo quatro vezes cada uma. Alice orienta então que as crianças cantem junto com o som do piano, e todas repetem: “Sooooo, miiii”. Rosane então diz: “Agora eu não vou cantar. É só reconhecer e ir pra linha de cima ou pra de baixo, tá?”. Marcela grita “Não!”, e Rosane responde que “Sim, porque o ouvido já ‘tá afiado”. Então faz uma sequência de sons, mesclando sol e mi, e as crianças vão pulando entre a linha de baixo (mi) e a do meio (sol – com a clave) no chão.

B Depois de várias repetições, Alice mostra que as linhas no chão estão distantes uma da outra, mas que no quadro elas são mais próximas. Ela se desloca e desenha uma sequência de notas mi e sol, mesclando ritmos de “tum” e “tata”. Dá a indicação, e todos leem a frase no quadro, primeiro junto com ela, depois sozinhos. Durante o tempo da escrita e da leitura, Nicole pede ao menos três vezes para desenhar no quadro. Alice responde que

³³ Manossolfa é uma técnica gestual com as mãos para representar as notas da escala de forma visual, adaptado na metodologia de Kodály a partir da proposta de John Curwen (SILVA, 2001). No curso de musicalização da Alecrim Dourado, a manossolfa é parte das práticas de contorno melódico com as turmas a partir dos três anos.

³⁴ Canção de Phil Medley e Bert “Russell” Berns, de 1961.

“Sim, semana que vem, no quadro da outra sala”. Leem mais uma vez, sob regência de Alice (CADERNO DE CAMPO, AULA 06, 05/09/2018).

FIGURA 9 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA LEITURA COM MOVIMENTO – EPISÓDIO 10



FONTE: CRIAÇÃO DE NISIANE MADALAZZO A PARTIR DE QUADRO SELECIONADO DE IMAGEM DA CÂMERA PELO AUTOR

Na aula 04 todas as crianças estão presentes. A atividade de leitura rítmica é retomada com o uso das figuras abordadas no semestre anterior. Alice propõe três abordagens: a leitura de frases prontas com sílabas rítmicas verbais; a leitura com batucque nos blocos e palmas; e a escrita de novas frases rítmicas individuais para leitura. Destaco a pergunta de Gabriel sobre a finalização das frases de Alice, sempre com a mesma figura rítmica.

É importante frisar o uso do metalofone trazido de casa por Luna, que foi o elemento disparador da prática com o *riff* de *Iron man*, sugestão dela mesma na recepção da escola ainda ao final da aula 03, quando contou às professoras que tinha pesquisado e aprendido a tocar junto com o pai, em casa. Na aula, ela leva o metalofone, que é usado em uma atividade de experimentação sonora, compartilhado com todas as crianças, e executa o tema, imediatamente depois ensinado à turma

toda. Ao final da aula, Luna demonstra satisfação pela adoção de sua música ao repertório das aulas, e se movimenta em direção à recepção tocando o instrumento.

Nicole, Luna, Gabriel e Marcela participam da aula 05. Na seção central da aula fazem uma atividade de improviso no xilofone com marcação de tempo: nas aulas anteriores, os improvisos rítmicos eram em tempo livre. Antes, as professoras têm o cuidado de fazer uma prática para o ajuste da postura das crianças ao tocar o instrumento. Gabriel é escalado para ser solista da música trazida por Luna na aula anterior, e que chama a atenção também de Jorge: os dois conhecem a música a partir do contexto familiar (particularmente por conta dos filmes da franquia *Os Vingadores*). Como o tema musical foi pesquisado por ela com o pai em casa, destaco que Luna é a única entre todos que realmente faz o *riff* igual à música original: as próprias professoras trabalham com as crianças modificando ligeiramente a melodia, enquanto Luna prossegue tocando da forma como aprendeu em casa. Nesta aula Alice promete que Nicole será a solista de outra música na aula seguinte.

Na aula 06 vêm Marcela, Nicole, Luna e Gabriel. Após atividade de retomada do assunto do timbre e das características dos instrumentos cordófonos, todos têm a oportunidade de experimentar o contrabaixo elétrico (apesar de nem todos quererem). Alice mostra a Nicole que se lembrou de seu pedido para ser solista de uma música ao piano, o que acontece a partir deste encontro. Na atividade de leitura melódica, além da abordagem da aula anterior, em que as crianças leram frases prontas escritas no quadro, desta vez há um jogo com movimento corporal, seguido da leitura no quadro e com mescla de ritmos.

Aula 08

Episódio 11: Além da prática da melodia, a música começa a tomar forma

A Já na sala 2, todas as crianças da turma terminam de praticar o *riff* de *Smoke on the water*, então Alice os chama para a próxima atividade. Lê no plano de aula que será *Oh, Pretty woman* e diz “Ah, nessa música o Jorge faz o ‘pim pim pam’?”, a que Jorge responde “Sim!” [em alusão à frase musical de contracanto no metalofone, trabalhada em aulas anteriores]. Rosane orienta a arrumação das plaquetas nos xilofones de todos, e o posicionamento de Jorge em frente ao metalofone. Todos começam a tocar o *riff*, inclusive com a intervenção musical de Jorge ao final da frase dos xilofones, a que Alice diz “Não é todo mundo junto, não. Uma vez são só vocês [nos xilofones]; outra vez, e o mistério fica no ar; na outra é que o Jorge entra. Vamos lá: duas vezes de mistério. Um, dois, três e...”, e se


prepara para reges as crianças deste modo [exatamente como na música original]. Porém, Jorge toca junto já na primeira frase. Alice reforça: “Ah, mas espera elas, Jorge. Só o ‘pim pim pam’ depois dos xilos. Um, dois, três e...”, a que todos tocam como na proposta: nas duas primeiras vezes é feita a frase dos xilofones; na terceira, entra Jorge com o contracanto no metalofone. Alice se dirige à bateria de baldes, que estava ao lado, para tocar junto com todos, regendo e sustentando o ritmo da música.

B Rosane dá o direcionamento novamente: “Duas vezes sem o Jorge, vem o mistério. O Jorge é a nossa surpresa. Todo mundo vai achar que o Jorge não toca, aí ele entra. Marcela responde: “Mas é uma surpresa que a gente sabe!”. Rosane reafirma: “É, mas os outros não!”, mas Marcela continua com ar suspeito: “Mas a gente sabe...”.

[Ao final, tocam mais uma vez, e emendam com um elemento musical novo trazido por Rosane: depois de quatro repetições da frase completa com o contracanto, as crianças fazem também como na gravação original da música, cantando ritmadamente: “Pre-tty wo-man!”, o que ensaiam algumas vezes (CADERNO DE CAMPO, AULA 08, 19/09/2018).

Aula 09

Episódio 12: Uma proposta de arranjo com canto e percussão instrumental

[Todas as crianças chegam à aula e fazem um exercício de leitura proposta por Alice, que inclui em frases quadro, além das figuras usadas nas aulas anteriores, a nova , apelidada de “gi-rafa”. As crianças não só fazem os ritmos, mas Alice inclui a leitura melódica, com as notas mi e sol: quando as hastes das notas são viradas para baixo, cantam mi; para cima, cantam sol.]

A Chegando à sala 2, encontram uma caixa plástica cheia de instrumentos de metal (pandeiretas, triângulos, *black-blacks*), de madeira (castanholas, reco-recos) e de membranófonos (pandeiros). As crianças se sentam em roda rapidamente, pegando vários instrumentos em suas mãos. Quando acabam a seleção, Rosane orienta que cada um permaneça sentado com dois instrumentos de escolha à sua frente: “Põe os dois [instrumentos] na frente, abre um tiquinho a roda, Gabriel, pro ladinho, pra conseguir tocar na hora”. Todos se movimentam, falando e mexendo nos instrumentos. Rosane pede “Pausa”: todos silenciam. Então continua: “Podemos combinar duas coisas?”, a que Marcela responde, “Não!”. Mas Rosane continua: “Vamos cantar o Banho de lua. Na primeira vez que tem o ‘Tim tim tim’, só triângulo, castanholas, *black-black* e reco-reco. Deixa a pandeireta de lado. *Bocca chiusa*³⁵. Vamos!”. Todos cantam em *bocca chiusa*, também tocando os instrumentos, acompanhados por Rosane ao violão. Rosane prossegue: “Aí, põe o instrumento no chão e só canta, sem tocar. Foi!” E todos cantam uma vez a frase [‘Tim tim tim, banho de lua...’], sem os instrumentos, mas com postura que demonstra ansiedade em pegá-los novamente para tocar mais. Alice intervém: “Vou dizer uma coisa: quando cantar, não fica preocupado: vai dar tempo de pegar os instrumentos. Atenção, respirou...”, e todos cantam a frase mais duas vezes, sem os instrumentos, com exceção de Jorge, que permanece tocando continuamente. Alice fala a ele “Jorge, só canta agora.”, e enfim todos fazem o que Rosane havia proposto. Alice então aponta as pandeiretas [que estavam ao lado das crianças] com o dedo e diz “Um, dois,

³⁵ Cantar a melodia com a boca fechada, com som de “hummm”, prática realizada com frequência nos aquecimentos vocais propostos por Rosane, que precedem as atividades de canto nas aulas.

três, quatro”, mostrando que na entrada do refrão todos devem cantar e tocar as pandeiretas. Todos tocam o refrão [‘Tomo um banho de lua...’]. Ao final, Nicole diz “Vamos fazer de novo?!!”.

B Rosane diz “Do começo. Olha como a Alice toca a pandeireta, pegando na lateral e batendo na palma da outra mão. Agora... que tal a gente colocar [a pandeireta] atrás? Ou do ladinho? Deixa na frente só a primeira coisa que vai pegar.”, e todos tocam a sequência completa: a estrofe em *bocca chiusa* com os outros instrumentos, a estrofe apenas cantada, e o refrão com pandeiretas. Quando chega o refrão, Luna é a única que toca sua pandeireta exatamente como Alice propõe: toca observando-a atentamente e copiando seu gestual (CAMPO, AULA 09, 26/09/2018).

Aula 10

Episódio 13: Preparação na primeira Aula aberta para a família

A Por conta da realização da Aula aberta para a família, as crianças são recebidas pelas professoras, que explicam a elas que a aula terá duas partes: na primeira, uma retomada dos arranjos musicais já feitos, e na segunda, a vinda dos pais para acompanharem as músicas. Alice diz “Hoje vamos fazer o ‘pim pim pom’ [Oh, *Pretty woman*], o *Banho de lua*, e um desafio para os pais...”. Para aquecimento, Alice propõe uma dança. Ao final, seguem para a sala 2.

B As crianças entram na sala, e Jorge e Gabriel correm em direção ao piano. Rosane diz “A primeira música vai ser o *Smoke*”, e Nicole responde “Eu no piano!”, rapidamente se dirigindo para o instrumento e tocando o tema. Gabriel diz “Eu na bateria!”. Rosane diz que a bateria ainda está guardada na sala de instrumentos, e já vai pegá-la, e Alice pede para que todos se sentem próximos à janela. Nicole permanece tocando repetidamente o *riff* da música enquanto Rosane começa a montar os xilofones e Alice dá duas baquetas de bateria para Gabriel. Ele começa imediatamente a acompanhar o ritmo de Nicole, batendo uma baqueta contra a outra, e logo depois corre para a sala de instrumentos e começa a tocar a bateria lá mesmo, a que Rosane diz “Espera, Gabi!”. Alice e Rosane terminam de ajeitar os instrumentos, e Rosane traz a bateria para o centro da sala.

C Alice posiciona as crianças, e Marcela, Luna e Sofia tocam o tema musical diversas vezes, juntas. Rosane repassa com Gabriel o acompanhamento rítmico na bateria. Alice espera alguns minutos e diz “Pausa. Agora vamos respirar para começar.” Rosane diz “Nicole, você começa? Não pode ser muito rápido!”, e Alice emenda, “Vou contar até três e você começa. Um, dois, três e...”. Nicole começa com o *riff*, e em seguida Alice dá a entrada para os xilofones. Quando Rosane vai orientar a entrada de Gabriel na bateria, Nicole se perde em meio a tantas repetições, deixando um tempo de pausa entre as execuções. Logo recupera o ritmo, a que Jorge, Marcela e Luna respondem, esperando-a e retomando o tema junto com ela. A esta altura, Rosane dá o comando da bateria, e todos tocam algumas vezes juntos. Após a pausa, Nicole diz: “Quando vocês entram, tem [eu tenho] que contar! Eu fico tonta, assim, e não consigo entrar no tempo!”, e sai caminhando, com os ombros encolhidos. Alice diz “mas foi ótimo! Você se perdeu mas voltou! Agora se concentra, volta pro seu instrumento”.

[Assim como a prática de *Smoke on the water*, a que segue, de *Oh, Pretty woman*, ocupa vários minutos de aula, com desencontros de ritmo e

na execução segundo a forma musical combinada nas aulas anteriores.] (CADERNO DE CAMPO, AULA 10, 03/10/2018).

Episódio 14: As práticas na primeira Aula aberta para a família

A Os pais das crianças entram em sala e se acomodam próximo às portas, sentados nos blocos de papelão ou em pé, com telefones celulares em mãos, já registrando fotografias dos filhos com as professoras já posicionados no semicírculo de xilofones e da bateria. Nicole já está pronta ao piano. Rosane faz uma longa apresentação enfatizando alguns pontos. Começa dando as boas vindas aos pais, mostrando que apesar do aperto de todos na sala pela da necessidade de uso do piano, o objetivo é mesmo de trazê-los para dentro do espaço comum em que as produções musicais das crianças são construídas. Mais do que plateia, mais do que uma apresentação, a Aula aberta é uma continuação das aulas: “O que acontece aqui é o que acontece na aula. Não tem certo e errado, estão todos num processo de aprendizagem, eles, nós. É hora de acompanhar ao vivo ao invés da telinha!” [se referindo ao monitor de televisão na recepção, por meio do qual os pais costumam acompanhar as aulas].

B Alice continua: “Esta turma é do Grupo Pré-instrumental, e além do rock, gostam de muito xilofone. Falando em rock, vamos fazer dois clássicos para começar. Um, dois, três, foi, Nicole!”. Todos tocam como no momento da aula, e mesmo com um pequeno atraso de Nicole em uma das execuções, as crianças aos xilofones a acompanham. Ao final, todos aplaudem. Enquanto Alice arruma os xilofones, Rosane comenta que a bateria foi feita daquela forma pela turma anterior de crianças, com sucata; e que pode ser feita pelas famílias em casa. Continua: “Agora sai a bateria.”, e se volta para as crianças: “[Vamos tocar] Aquela do sol sol si ré fá duas vezes, com mistério, depois entra o metalofone”. A um sinal da regência, as crianças tocam exatamente como proposto no momento anterior de prática. Os pais aplaudem. Nicole diz “Já terminou? Meu Deus, que rápido!”, a que Rosane completa, “É que demora em aula, para ensaiar...”. No momento da arrumação dos xilofones pelas crianças, Rosane fala aos pais: “Saber montar e desmontar faz parte! Ver tamanho, cor, experimentar som, comparar... tudo faz parte!”. E seguem com as atividades de prática vocal e de leitura rítmica [a parte do desafio aos pais a que Alice se refere no início do Episódio 13]. Ao final da Aula aberta, Alice e Rosane antecipam aos pais que nas semanas seguintes farão práticas iniciais de experimentação da flauta doce, que terá repertório a ser acompanhado pelos pais na segunda Aula aberta, ao final do semestre (CADERNO DE CAMPO, AULA 10, 03/10/2018).

FIGURA 10 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA AULA ABERTA PARA A FAMÍLIA – EPISÓDIO 14



FONTE: CRIAÇÃO DE NISIANE MADALOZZO A PARTIR DE QUADRO SELECIONADO DE IMAGEM DA CÂMERA PELO AUTOR

Nas aulas 08 e 09 todas as crianças estão presentes. Na aula 08, repassam o *riff* de *Oh, Pretty woman* destacando a frase de Jorge ao metalafone como uma “surpresa” – para quem? No contexto da aula, fica claro que as professoras se referem à Aula aberta para a família, que acontecerá dali a duas semanas, no dia da aula 10: para além de tocar a melodia como um exercício musical, agora a turma passa a estruturar uma forma para o arranjo, incluindo a entrada de Jorge na execução como uma estratégia musical para despertar a curiosidade da audiência. Ainda assim, Marcela fica desconfiada, sem compreender qual é a finalidade de pensarem nesta surpresa, se eles mesmos sabem do que se trata.

Já na aula 09, preparam mais uma música em sua versão completa, indo além da prática apenas vocal das aulas anteriores: *Banho de lua* ganha um arranjo, com sua forma³⁶ explicada por Rosane, incluindo o uso de dois tipos de instrumento de

³⁶ Outro conceito que é trabalhado com as crianças, a forma musical diz respeito à organização estrutural dos elementos sonoros no tempo e no espaço da música. Ou seja, é o modo como, nos

percussão. Uma prática de manipulação das pandeiretas havia sido feita já na aula 04, quando Alice explicou a todos as diferentes possibilidades de emissão sonora do instrumento, e os gestos manuais correspondentes. Todas as crianças, na ocasião, fizeram o gestual com dificuldade. Já nesta aula, apenas Luna, ao final da atividade, segue as mãos de Alice com o olhar, copiando seu gestual, e consegue realizá-lo. Destaco o interesse de Nicole pelo arranjo, empolgada desde a execução, quando pede para repetir.

Na Aula aberta para a família, o momento inicial de preparação mostra o trabalho das crianças em lembrar da estrutura dos arranjos, e alguma dificuldade na execução das músicas. As crianças demonstram saber exatamente sua função em cada arranjo, e é visível a animação com que tocam cada tema, mesmo com os desencontros. Do momento de execução para os pais, selecionei a mesma etapa de preparo (com a música *Smoke on the water* seguida por *Oh, Pretty woman*), para evidenciar as diferenças entre prática na aula e execução: no primeiro caso, muito mais demoradamente e com alguns desencontros musicais, o que no momento da mostra às famílias acontece rapidamente e sem erros, causando a perplexidade das próprias crianças. Registro os comentários de Rosane sobre a natureza da Aula aberta, de acompanhamento pelos pais de situações reais de aula, enfatizando o processo de produção e criação musical, e não apenas o produto musical final.

Este ciclo das dez primeiras aulas fecha um primeiro momento no semestre letivo. O entendimento do grupo de professores é o de que, a partir daí, algumas das estratégias de trabalho, e também certos repertórios, não mais serão realizados, dando espaço ou para novas abordagens, ou para ampliação dos arranjos anteriormente iniciados. O foco passa a ser o atendimento ao Descritivo curricular, as ações esperadas no contexto do Grupo Pré-instrumental, e ao mesmo tempo a tomada de um novo ponto focal: a segunda Aula aberta para as famílias, na Aula 19.

arranjos mencionados, se organizam as alternâncias entre estrofes e refrão, as diferentes instrumentações e outros elementos musicais, definindo diferentes partes para a música, cada uma caracterizada por uma combinação sonora específica. Por isso mesmo, o princípio básico da forma musical é a dualidade repetição/contraste, unidade/variedade: o que caracteriza o fazer musical é então a alternância de momentos de tensão e de retorno a materiais familiares (relaxamento) (MACHLIS, 1961).

Aula 11

Episódio 15: A esperada apresentação à flauta doce

A Nicole, Gabriel, Luna e Marcela chegam à aula e são recebidos apenas por Rosane – neste dia Alice não vem. As crianças estão ansiosas para aprender a tocar flauta doce, como as professoras anteciparam nas semanas anteriores. Após uma atividade de movimento e percussão corporal, mudam para a sala 2. Finalmente Rosane pega várias flautas doce soprano em uma caixa e pede para que cada uma das crianças deixe uma delas no chão, ao seu lado. Gabriel e Nicole pegam mesmo assim e começam a tocar; Rosane novamente pede para coloquem no chão e esperem um pouco. Questiona a todos: “A flauta, a gente pode desmontar?”, e Marcela diz “Pode!”. Então Rosane comenta que as flautas são assim como escovas de dente: é preciso limpar. Passa um pano com álcool no bocal de cada uma das flautas. Em seguida pede para que cada um desmonte a sua, cuidando das partes. Rosane mostra o pé da sua flauta e pergunta às crianças se conseguem deixar os seus em pé. Em seguida, questiona: “Se essa parte é o pé, como se chama a próxima?”. Marcela adivinha: “Corpo?”. Rosane responde afirmativamente e completa que a outra parte é a cabeça. Diz “Olha o que eu vou fazer...” e imita sons de pássaros usando apenas a cabeça da flauta. Uma por uma, as crianças são encorajadas a improvisarem sons da mesma forma. Continua: “Faz assim... trrrrr... lá dentro da cabeça da flauta”, e todos experimentam. Rosane diz “O som da cabeça é grave ou agudo?”, e todos respondem juntos, “Agudo!”. “É agradável ou cansa?”, e Marcela responde: “Cansa...”. Rosane finaliza, “Então vamos soprar mais fraco!”.

B Nicole pergunta, “A gente pode fazer dó ré mi fá aqui?”. Rosane responde afirmativamente, e Nicole comemora, “Obaaaa!”. Rosane continua: “É um pouco demorado fazer todas as notas, mas é aqui no meio. Vou mostrar”. Monta a sua flauta e toca uma sequência de notas, fazendo sinal para Nicole apenas escutar, sem tocar. Ela pergunta: “Como faz todas as notas?”, e Rosane mostra que é preciso usar os dedos para tampar e abrir os furos. Rapidamente pega uma segunda flauta que estava ao lado, sopranino, e toca uma sequência de notas, ao final da qual questiona “O que essa tem de diferente?”, e Gabriel, Marcela e Nicole respondem “É mais aguda!”. Rosane continua: “Por quê?”, e Gabriel responde “Porque é menor!”. “E essa?”, pergunta Rosane, enquanto pega a flauta tenor ao seu lado, tocando. Pergunta então os nomes e sobrenomes de cada uma das crianças, para afirmar que também as flautas têm nome e sobrenome: todas são flautas doce, mas cada uma tem um nome: “Essa é a doce. E essa [apontando para a tenor]?”. Gabriel diz: “Doce.” Rosane continua: “Não é... ‘chocolate’?”, e todos riem. “São todas flautas doce”, diz, e repassa os nomes de cada uma, que todos repetem. Em seguida, demonstra ainda uma flauta celta, destacando que não tem pé, nem furo atrás.

C Enfim, traz para o centro da sala um bloco de papelão em pé, e nele, uma vela branca espetada no alto. Nicole pergunta, “Você vai acender?”, a que Marcela reage: “Jesus amado!”. Rosane diz “No aniversário, o que tem em cima do bolo?”, e Marcela responde “Uma vela para soprar!”. Rosane continua: “Soprar para...” “Apagar!”, responde Nicole. Rosane propõe: “Então cheguem bem perto. Nossa missão é deixar a vela acesa. [Acende a vela.] Um de cada vez vai soprar com cuidado, sem apagar a vela”. Nicole é a primeira: com o sopro leve, a chama da vela apenas tremula, sem apagar. Rosane diz “Vocês ‘tão vendo que o fogo mexe sem apagar?”, enquanto Marcela, Luna e Gabriel sopram, um por vocês. Os dois últimos acabam apagando a chama, mas Rosane acende a vela novamente. Gabriel ri e sopra bem forte, apagando novamente. Rosane diz “Não é só brincadeira... o sopro é importante para a gente tocar flauta”. Mais uma vez, Gabriel apaga a chama. Nicole diz: “Se apagar agora, você não cumpriu sua missão!”. Rosane acende novamente e desta vez Gabriel sopra com

cuidado, sem apagar. Finalmente, Rosane pede para que todos peguem suas flautas e soprem da mesma forma como fizeram com a chama da vela: devagar, sem força. Todos conseguem praticar.

D Rosane continua: “Flautas no chão! Agora outra coisa pra vocês”, enquanto pega uma canetinha roxa e marca um ponto na mão esquerda de cada um deles. Pede para que peguem as flautas novamente e posicionem dois dedos: o indicador no furo de cima da flauta, e o polegar, no furo de trás, ainda sem tocar. Enquanto isso, liga a música *Rock around the clock*³⁷ no rádio e orienta para que todos dançam pela sala segurando as flautas, de maneira leve, para se acostumarem com a posição. Ao final, voltam a se sentar, e Rosane explica que o dedo tem que ficar descansado, “Não é dedo de matar pulga”, enquanto propõe um alongamento de dedos e pulsos, que todos imitam. Em seguida, um por um, escuta enquanto sopram um som longo usando os mesmos dois dedos [nota si]. Após outras conversas sobre a delicadeza do posicionamento dos dedos, chama a secretária da escola, que é professora e flautista, para tocar uma música na flauta doce para as crianças. Ao final da execução, as crianças aplaudem. Rosane propõe outra atividade, mas as crianças pedem para continuar tocando a flauta. Após uma pausa para uma atividade de dança, voltam a tocar até o final da aula (CADERNO DE CAMPO, AULA 11, 10/10/2018).

Aula 12

Episódio 16: A “aula VIP”

[Neste dia vêm apenas Marcela e Luna. Alice e Rosane aproveitam para ensinar a elas parte do novo repertório da segunda parte do semestre letivo. Ocorrem duas situações que relato brevemente a partir das notas do caderno de campo, que trazem muitos comentários sobre as orientações dadas às duas no aprendizado da letra e da melodia das novas canções: opto por fazer um resumo do contexto.]

A No momento da mudança de sala, as duas pegam seus sapatos e caminham calmamente rumo à sala 2. Chegando, põem seus tênis nas prateleiras e ficam em pé no centro da sala, em silêncio, esperando as indicações das professoras. Pela primeira vez no semestre, as crianças não entram correndo, com gritos, e tocando todos os instrumentos disponíveis na sala.

B [Uma das novas canções é *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones*³⁸, que Alice e Rosane apresentam a Marcela e Luna: aprendem a estrofe e o refrão cantados; a melodia da estrofe inicial feita nos xilofones baixos; e a melodia do verso “Ra-ta-ta-ta...” feita na parte aguda dos xilofones. A intenção de Alice e Rosane era iniciar a apresentação dos temas, mas conseguem, neste primeiro contato, já chegar à realização da forma completa da música, tamanha a compreensão de Luna e Marcela dos temas, que tocam com facilidade dentro de alguns minutos (CADERNO DE CAMPO, AULA 12, 17/10/2018).

³⁷ Canção de Max Freedman e James “DeKnight” Myers, de 1952.

³⁸ Canção original de Franco Migliacci e Mauro Lusini, de 1966, com versão brasileira de Brancato Júnior, de 1967.

Aula 13

Episódio 17: Uma história musical no dia da fantasia

A As crianças chegam à sala de aula: Luna, vestida de Cinderela; Sofia, de bruxa; Nicole, como a princesa Elsa; Jorge, com uma camiseta de Batman; Marcela, de Ladybug; e Gabriel, de ninja [É a semana especial com fantasia na escola, em que as crianças podem vir às aulas vestidas como personagens]. Depois da mudança de sala, Rosane mostra a todos a flauta estêreo que trouxe de casa: se trata de um instrumento cilíndrico com quase um metro de comprimento, no meio do qual há um bocal. Ao soprar, o bocal distribui o ar em duas colunas, e o instrumento emite dois sons simultâneos, um de cada lado. As crianças experimentam, curiosas, tentando adivinhar quantos sons o instrumento produz ao mesmo tempo. Ao final da experimentação, Alice diz a todos que a proposta para aquele dia de fantasia é que todos criem juntos uma história com música. Alice diz: “Vamos pensar no nosso roteiro!”. Nicole começa: “Deixa eu falar uma coisa... que tal a flauta transversal ser o som das princesas? Porque o som é bem fininho? Então o ninja está no alto do castelo, com as duas princesas. Ele vai mergulhar fundo no mar, e pede pro tubarão atacar uma das princesas quando forem à praia!”. Alice emenda: “Uau! E quem vai defender?”, e Nicole responde, “A Ladybug!”. Rosane intervém: “E se o tubarão ficar na água, em volta do castelo?”. Todos conversam ao mesmo tempo. Nicole pede silêncio dos outros e diz “Sofia tem uma grande caveira, que quer proteger os ossos dela. Ela assustava todo mundo e os violões iam embora”. Alice continua: “Então são três princesas no nosso castelo! Precisamos pensar nos sons...”. Com sugestões das crianças, determinam que o Ninja terá o som do *kazoo*³⁹, e as princesas, da flauta. Alice diz a Marcela: “Ladybug, que tal sons percussivos com clavas?”. Rosane fala a Gabriel: “Gabi, sabe qual o maior segredo ninja? A pausa!”. Rosane organiza então os blocos formando uma torre circular, com Luna, Nicole e Sofia dentro. As meninas levam as flautas e, sem pedir verbalmente, Rosane simplesmente mostra que também está com sua flauta, e começam a tocar: si lá sol. Marcela toca as clavas, andando em torno da torre. Jorge permanece deitado no chão, tocando o *kazoo* em uma constante frase de sons ascendentes e descendentes [mi fá mi fá mi fá mi fá..., como no tema do filme *Tubarão*]. Gabriel o imita com a flauta, tocando uma sequência com si lá si lá. Alice diz “Cada um no seu lugar, por favor! Pausa, vai começar”, e se senta no banco do piano, tocando o violão em um ritmo de valsa. Gabriel começa: “Era uma vez...” e Rosane emenda, “Era uma vez um castelo com uma torre. Lá embaixo havia um lago com um tubarão”. Jorge e Alice começam a tocar, *kazoo* e violão, fazendo a frase [mi fá mi fá mi fá...], e Jorge então diz “Quem entrar aqui será comido!”. Rosane continua: “Num belo dia, o ninja tem um plano: convencer o tubarão de atacar as princesas quando saírem dar um passeio”. Gabriel chega perto de Jorge, tocando si lá si lá si lá... na flauta. Rosane segue: “As princesas estavam felizes tomando café da manhã...” enquanto as meninas tocam si lá sol... em suas flautas. Rosane narra: “Quando o ninja e o tubarão resolvem atacar... surge Ladybug!”. Marcela toca suas clavas, fingindo “lutar” com os meninos. Alice continua a história: “Ladybug lutou, salvou o dia de todo o mal”, enquanto os meninos caem no chão. Rosane completa: “Tubarão e ninja fugiram, e as princesas continuaram felizes, espiando Ladybug pela janela, e até a convidaram para tomar café. Fim”. Nicole e Gabriel falam, em coro: “De no-vo! De no-vo!”. Gabriel completa: “Muito curta a história...!”. Nicole continua: “De no-vo! De no-vo!”. Alice finaliza: “Outro dia, outra história; agora vamos praticar flautas”.

³⁹ Instrumento aerófono com uma membrana que altera a voz do instrumentista, adicionando a ela um timbre que se parece com um zumbido.

[Depois da prática com as flautas, e da música *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones*, Nicole ainda insiste: “Na semana que vem, pode outra história?” (CADERNO DE CAMPO, AULA 13, 24/10/2018).

Na aula 11, Nicole, Gabriel, Luna e Marcela experimentam algo novo: a prática da flauta doce, que é parte do Descritivo curricular do curso. Rosane mostra às crianças diferentes tipos de flautas, suas partes, suas sonoridades, a qualidade do sopro, da digitação e da postura ao tocar, além da apreciação do instrumento ao vivo. As crianças experimentam, tocam e ouvem, e ao final ficam mais interessadas no instrumento do que nas outras atividades previstas para a aula.

Na aula 12 quem se ausenta é a maioria das crianças. Neste dia em que apenas Luna e Marcela vão à aula, registro aqui uma edição do caderno de campo, pois as anotações originais incluem diálogos e descrições das frases musicais – opto por selecionar apenas as notas de contextualização. Afinal, são dois os comentários que considero importantes: o fato de que as duas meninas são aquelas crianças do grupo que sempre participam e respondem afirmativamente às propostas musicais (sendo prova disso a rapidez ao aprenderem o arranjo novo), e de que são as que muitas vezes escolhem não se expor sozinhas diante do grupo (prova disso é o único momento de silêncio na entrada da sala 2 registrado no caderno de campo).

Já na aula 13 todos estão presentes, vestidos como diferentes personagens: é a semana especial de fantasia na escola. As crianças aprovam imediatamente a ideia de Alice e Rosane de criarem uma história musicada juntos, baseada nas personagens que incorporam. Todas são convidadas a participar das ideias do roteiro, embora Nicole tome a frente com ideias que são aprovadas por todos. A partir dos instrumentos disponíveis na sala – incluindo as flautas e *kazoos* –, incluem sons na criação, aproveitando técnicas que aprenderam nas últimas aulas nos treinos com a flauta: as notas si, lá e sol, em sons *staccato* e *legato*, isto é, sons destacados e ligados.

Aula 15

Episódio 18: Músico da família na aula

A Depois de realizarem atividades de audição musical ativa e de bingo rítmico com Alice, Jorge, Gabriel, Nicole, Marcela e Luna chegam à sala 2,

onde o pai de Jorge [Pai] se encontra, sentado no centro da sala, com uma caixa de madeira preta. Nicole diz “Oi, pai do Jorge!”. As crianças ficam olhando para a caixa enquanto o Pai diz “Que será que tem aí dentro?”, e vai abrindo. Gabriel prontamente diz “É uma flauta transversal, eu já sabia!”. O Pai mostra que “São três partes”, e Gabriel responde, “Igual à flauta doce!”. O Pai continua: “A flauta é um instrumento de soprar”, enquanto Jorge fica inquieto: mexe na caixa, tenta encaixar as partes da flauta. O Pai olha para ele e diz “Vamos prestar atenção no esqueminha aqui?”, e mostra a todos as três partes. Monta a flauta e toca uma nota lá. Marcela diz, “Que agudo!”. O Pai responde “Agudo? E esse?”, tocando um lá agudo, uma oitava cima. Jorge tenta de todos os modos pegar a flauta para soprar. O Pai mostra calmamente a ele que deve soprar no buraco. Rosane pergunta, “Dá para fazer a escala?”, e o Pai responde que sim, tocando as notas com Jorge abraçando um de seus braços, enquanto as crianças fazem o gestual da manossolfa e cantam os nomes das notas. Gabriel diz, “Flauta que quero ver na minha vida inteira é o clarinete!”. O Pai pergunta se as crianças querem escutar uma música: “*O Alecrim [dourado]*?”. Nicole responde: “A do gato?”. O Pai continua: “Outra sugestão?”, e Nicole sugere “*Roda cutia*?”. O Pai toca *Roda cutia* e todos cantam. O Pai esbarra em uma das últimas notas, e Nicole diz “Foi mais ou menos...”. Todos riem. Rosane segue: “*Alecrim!*”. O Pai toca, e todos cantam. Ao final, questiona se as crianças têm outras perguntas. Nicole examina o pé da flauta e pergunta: “Pra que serve esse buraco?”, a que o Pai responde, “Aqui é para o som sair”. Gabriel diz “A tia Rô tem uma flauta de bambu”. Nicole emenda: “Eu tenho uma pergunta pra Marcela”. O Pai diz “Vai lá.”, e Nicole continua: “Por que você sempre usa tiara aqui?”. Todos riem. Gabriel olha para as chaves na flauta e pergunta: “Para que servem esses pininhos?”, e o Pai responde “A flauta é um...”, “Túnel!”, acrescenta Nicole, e o Pai emenda: “Isso! O som passa e sai pelo buraco...”. Gabriel completa: “É pros buracos que o dedo não alcança!”. O Pai concorda, desmonta e guarda as partes da flauta na caixa. Jorge tenta ajudar, mas fica na frente dos braços do Pai, que diz “Um pouquinho de paciência, Jorge!”. Nicole ajuda a guardar a flauta na caixa. Rosane pergunta, “Como agradece o pai do Jorge?”, e as crianças aplaudem. O Pai termina de guardar uma flanela e um pote com vaselina que estavam ao lado da caixa, e Nicole diz “Olha, algodão doce!”. O Pai dá um beijo em Jorge e sai da sala (CADERNO DE CAMPO, AULA 15, 07/11/2018).

Aula 17

Episódio 19: Uma atividade de audição musical ativa

A Jorge, Marcela, Sofia e Luna chegam à aula e Alice os recebe para uma leitura rítmica. Ao final, diz a elas, “Agora, uma história. Atrás do bloco!”, distribuindo dedoches de pássaros. “Vocês sabem o que é um cuco?”, pergunta, e Sofia responde “É um relógio que abre a portinha e sai um passarinho que faz ‘cuco, cuco!’”. Alice continua: “Existe cuco de verdade?”, a que Marcela ri, “Haha, não!”. Alice então propõe: “Escuta o cuco de mentirinha. Quando o cuco tocar, o passarinho aparece [mostra com o seu dedochê, que aparece detrás do bloco], depois esconde. Nessa música tem piano e um clarinete. Vocês se lembram da cor do clarinete?”, e Marcela responde, “Preto!”. Alice termina: “É só ouvir, sem imitar o cuco!”. Vai ao rádio e toca a peça *O cuco no fundo do bosque*⁴⁰, e todos inicialmente a imitam; depois passam a escutar os sons e fazer os

⁴⁰ Peça da obra *O carnaval dos animais* de Charles-Camille Saint-Saëns, de 1886.

movimentos de maneira independente. Chegando ao final da audição, Jorge reclama que o som do cuco é muito fraco, e Alice responde que o final da peça é fraco, realmente, por isso todos têm que se concentrar. Continua: “Agora é diferente. O cuco canta mais de dez vezes. Que tal contar num desenho? Guardem os pássaros”, e distribui às crianças papel e canetinhas. Continua orientando: “Desenha uma árvore bem grande pra caber os cucos. Sofia desenha uma árvore cheia de frutos. Alice diz “Sofia, deixa assim. Vamos marcar os cucos na árvore ou voando. A cada cuco, marca um X ou uma bolinha, porque quando é rápido, não dá tempo...”. Vai ao rádio para tocar a peça mais uma vez. Todos marcam as execuções do papel, concentrados. Nicole entra na sala dizendo “Que que é?”, e Alice faz um sinal pedindo silêncio. Enquanto Nicole tira os sapatos, a música termina. Alice pergunta a ela: “O que você achou que ‘tava tocando lá no rádio?”. Nicole pensa por alguns instantes e responde, “Um cuco!”, a que Alice diz “Isso, Nicole! [Olha para todos] Agora conta. Vamos riscando as bolinhas. Ajuda Jorge a contar – o número está correto: “Certinho, Jorge!”, em seguida conta as marcações de Marcela e de Sofia. Rosane entra na sala e diz “Bom dia!” a todos. Alice finaliza: “Tocou vinte e uma vezes! Em casa dá pra ouvir de novo! Agora vou pegar o clarinete”. Vai à sala de instrumentos e traz uma miniatura de clarinete, com cerca de oito centímetros de comprimento. Nicole responde prontamente: “Achei que era mais grande! Dá pra tocar?”, e Alice responde que se trata de uma miniatura. A um comando de Rosane, todos se preparam para sair da sala (CADERNO DE CAMPO, AULA 17, 21/11/2018).

FIGURA 11 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA VISITA DO MÚSICO – EPISÓDIO 18



FONTE: CRIAÇÃO DE NISIANE MADALOZZO A PARTIR DE QUADRO SELECIONADO DE IMAGEM DA CÂMERA PELO AUTOR

Aula 18

Episódio 20: Fechando um ciclo: composição musical com a flauta

A Logo no início da aula, Sofia, Gabriel, Marcela, Nicole e Luna pegam as flautas para uma atividade com Alice. Nas duas aulas anteriores as crianças haviam criado, sob orientação de Alice e Rosane, uma composição coletiva com as flautas. Com sugestões das duas, as crianças decidiram que a música teria duas frases, e alternâncias de intensidade: uma frase fraca, outra forte. Nesta aula, Alice começa com um aquecimento: as crianças tocam o ritmo ♩ ♩ ♩ apenas com a nota si. Em seguida, o ritmo

é ♩ ♩ ♩, e Alice orienta: “Sem tocar forte a última nota!”. Todos repetem.

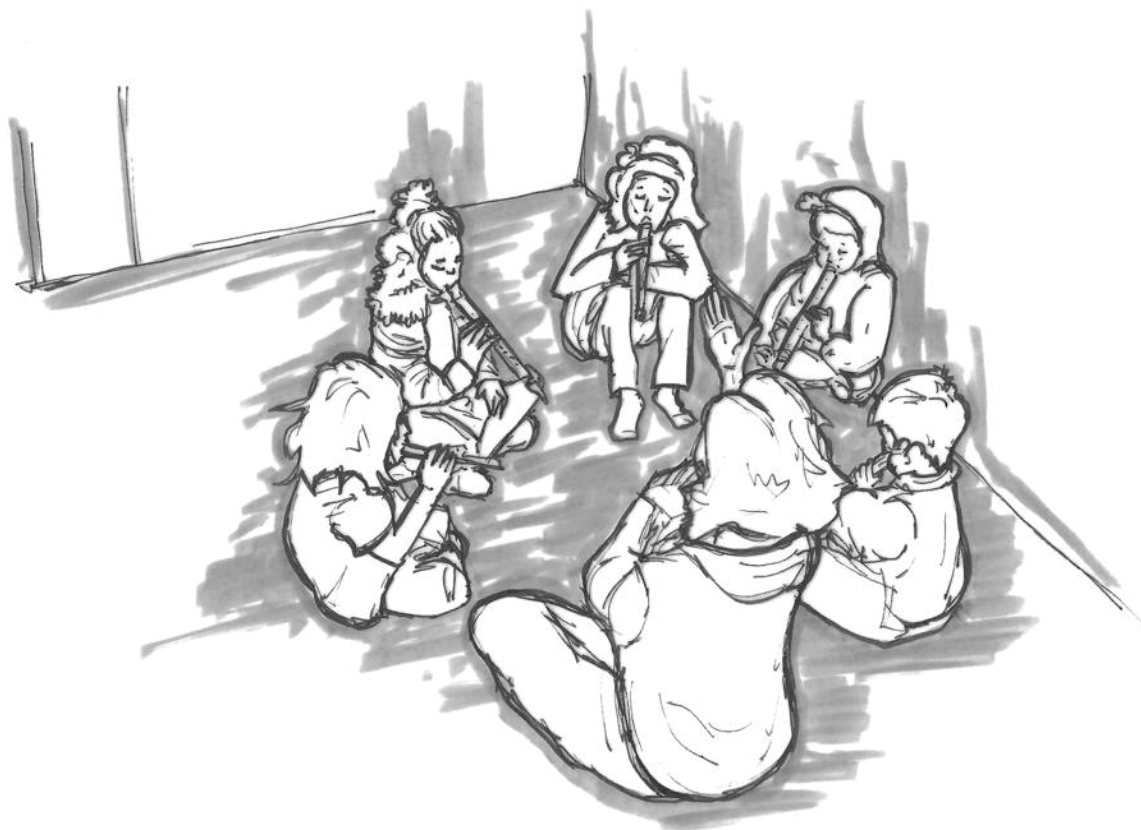
Alice continua: “Agora com a nota 2 [lá]”. Todos tocam algumas vezes até Alice comentar: “Opa, todos tocam a nota pra ver se ‘tá afinada”. Ouve um por um, e percebe que Gabriel está produzindo um som diferente. Mostra a ele que um dos furos estava aberto. Olha então para todos e diz “Agora olha o meu dedo”, e começa a tocar, a que todos a imitam, olhando atentamente para os dedos dispostos sobre a flauta, para imitar. Continua: “Pausa! Importante que a postura esteja correta. Vamos lá: um, dois e...” e todos tocam novamente, corrigindo a maneira de se sentar. Alice então diz: “Agora flautas para baixo. Vamos só ouvir nossa composição.”, e toca no rádio a gravação feita na aula anterior. Gabriel diz “O som da minha flauta tá meio ruim”. Nicole acrescenta “É, tá meio assim...” e sopra forte, desafinando de propósito. Marcela olha pra Nicole e diz “Ele ‘tá tocando assim.”, e finge que vai dar um sopro forte, mas não o faz. Alice então começa a tocar a gravação novamente, e Nicole passa a tocar junto, com sua flauta. Alice pede para que todos apenas escutem para se lembrarem da música. Em seguida, rege e todos conseguem tocar. Alice diz: “No final, lembrem do sinal da Rosane [sinal de regência de corte] para finalizar. Do começo. Atenção e..”, e todos tocam. Alice os rege com os dedos, e faz o sinal de corte com a mão ao final. “Posso tocar violão agora?”, pergunta a todos, “Agora é só com vocês”. As crianças tocam a música completa, com o acompanhamento instrumental de Alice. Em uma segunda execução desta maneira, Alice insiste no violão, evidenciando a diferença de intensidade: uma frase fraca, outra forte, e as crianças acompanham. Finaliza: “Uau! Foi muito bonito! Última vez, e vamos para a outra sala!”, a que Nicole responde “Nãao!”, e Marcela, “Obaa!”. Antes de começar, Alice para e volta a falar: “Uma coisa importante. No dia [da Aula aberta], vamos apresentar em pé. Vamos experimentar”. Se levanta, e as crianças a acompanham. Ao final, Alice diz “Agradece! Precisa agradecer? Sempre. As pessoas vão aplaudir. Como agradece?”, e Marcela responde, mostrando no corpo o gesto de pensar: a mão fechada apoiada na cabeça. Alice ri, e todos se preparam para ir à sala 2 (CADERNO DE CAMPO, AULA 18, 28/11/2018).

FIGURA 12 – PARTITURA DA COMPOSIÇÃO COLETIVA PARA FLAUTA DOCE



FONTE: CADERNO DE CAMPO, AULA 18, 28/11/2018

FIGURA 13 – PERSPECTIVA ARTÍSTICA DA RODA DE FLAUTAS – EPISÓDIO 20



FONTE: CRIAÇÃO DE NISIANE MADALAZZO A PARTIR DE QUADRO SELECIONADO DE IMAGEM DA CÂMERA PELO AUTOR

Na aula 15 acontece algo novo: por convite de Alice e Rosane, o pai de Jorge assume o compromisso de participar de um trecho da aula e apresentar seu instrumento – a flauta transversal – para as crianças, que também iniciam o estudo dos aerófonos. Jorge, Gabriel, Nicole, Marcela e Luna observam atentamente a montagem, a execução e os detalhes das partes e dos mecanismos da flauta. A seguir, partem para a prática com suas flautas.

A audição musical ativa é uma das propostas para o Grupo Pré-instrumental, por isso, na aula 16, Alice orienta Jorge, Marcela, Sofia e Luna na audição da peça, destacando os sons de clarinete: os instrumentos aerófonos foram um dos assuntos abordados na segunda etapa do semestre, e aqui aparecem em uma atividade de apreciação. Destaco que nas aulas anteriores, assim como foi feito com os instrumentos cordófonos, as crianças participaram de atividades para conhecer e reconhecer os sons dos aerófonos – daí os comentários de Gabriel sobre querer ver e escutar o som do clarinete, registrados no Episódio 18.

Entre as aulas 16 e 18 as crianças compõem uma música com a flauta doce. Como resultado de todo o trabalho de iniciação ao instrumento da segunda metade do semestre letivo, além da sonorização da história, aqui mostram afinação e segurança no sopro nas três notas aprendidas, a partir de análise da gravação da execução da aula anterior, além do entendimento dos comandos de regência.

3.2 ANÁLISE INICIAL DE DADOS

Os episódios foram estruturados em ordem cronológica a partir dos registros do caderno de campo. Cada um deles traz uma série de entendimentos do envolvimento das crianças com música nas aulas. Examinando cada uma das situações dos episódios, levantei os seguintes temas, com o cuidado de, ao analisar o material de forma global, procurar aspectos comuns a mais de uma situação, o que resultou no levantamento de doze temas.

O questionamento inicial foi: em cada situação, **o que caracteriza o envolvimento musical das crianças?** Registro aqui exemplos ilustrativos de algumas das situações, e como entendo a caracterização do envolvimento.

No episódio 01, as professoras usam uma **variedade de abordagens de trabalho** com o ritmo do rock tocado nos baldes, o ritmo específico do *riff* de *Smoke on the water*, depois a melodia tocada nos xilofones e no violão. Em uma análise transversal, nos episódios 06 e 10, elas propõem três diferentes modos de trabalho com a leitura rítmica.

Ainda no episódio 01, chama a atenção a maneira como Alice **valoriza a criatividade** de Nicole, que cria um ritmo na percussão dos baldes. A professora aproveita o ritmo na continuidade da atividade de imitação, e chega a adotar a ideia como estratégia para uma nova atividade: dado o interesse de Nicole em improvisar, pede igualmente que todas as crianças improvisem, em roda, na sequência.

No episódio 02, as crianças demonstram o **entendimento da ordem das atividades** da aula na medida em que, ao final, basta as professoras falarem em “hora de ouvir” para elas se deitarem para escutar uma música, enquanto Gabriel já antecipa o que acontecerá em seguida: “E aí acaba a aula!”.

No episódio 02, as professoras **propõem novos desafios e trabalho em grupo** nas atividades com os sinos e *boomwhackers*, em que foi necessária a

atuação de todos, participando cada um a seu tempo para chegar à melodia, e nas práticas nos xilofones, em que a melodia também foi construída em dois grupos (contracanto). Igualmente na atuação de Marcela: percebendo a possibilidade, as professoras propõem a ela o desafio de tocar o *riff* completo.

Nos episódios 04 e 18, fica evidente o **encantamento** e o fascínio das crianças, literalmente de queixo caído quando Rosane faz um solo com ritmo de rock tocando a “bateria” de baldes, ou quando o pai de Jorge toca a flauta transversal e Gabriel e Nicole demonstram curiosidade pela estrutura do instrumento.

O envolvimento também está ligado ao **respeito à expressão individual** de Luna, Marcela e Jorge, que não querem tocar a bateria ou a guitarra em frente ao grupo, nos episódios 05 e 09. Como alternativa, as professoras propõem improvisações coletivas para engajar a todos.

As crianças expressam **interesse em participar** das propostas quando no episódio 12, ao terminarem a execução do arranjo completo de *Banho de lua*, Nicole diz “Vamos fazer de novo?”. Ou ainda, no engajamento em cada uma das abordagens trazidas por Rosane ao apresentar a flauta doce. Ao final, mesmo com a proposta de realização de outras atividades com *rock*, as crianças preferem continuar tocando as flautas.

Nos episódios 13 e 20, as professoras **orientam as crianças nos momentos de dificuldade** quando, na preparação para a aula aberta, Nicole não consegue escutar o grupo acompanhando o tema que toca no piano e as professoras a auxiliam, ou quando corrigem a postura e a digitação na flauta doce.

A **exploração sonora** caracteriza o contato das crianças com música no episódio 15, quando as crianças experimentam e inventam possibilidades com a flauta doce. Marcela chega a experimentar tocar tirando o pé da flauta.

Já a **criatividade musical** é demonstrada no episódio 17 quando Jorge sonoriza o tubarão da história imitando o tema do filme *Tubarão*. Destaco também que a peça final para flauta doce foi de criação das crianças, embora não seja relatado no episódio 20.

Por fim, o envolvimento é caracterizado pela **conexão das crianças com o material musical ou com o repertório**, em uma série de formas. No episódio 04, a atividade era de experimentação da “bateria” de baldes, de modo que não havia a necessidade de se associar ao repertório da aula; mas há um envolvimento tão grande com a canção, que Nicole toca a bateria e, ao mesmo tempo em que batuca,

canta “Si ré mi, si ré fa miiii!”, o *riff* de *Smoke on the water*. Da mesma forma, se sente motivada a sugerir a criação de uma banda em aula. É este momento que desperta a construção do arranjo da turma. Nos episódios 07 e 08, fica evidente a conexão de Luna com a canção *Iron man*, que “tirou de ouvido” em casa, e que escolhe trazer para a aula e inclusive tocar na frente de todos que estavam na recepção da escola. No momento da primeira execução do arranjo em grupo, a conexão musical é tão forte que Luna toca da sua maneira, mesmo com as professoras e o restante da turma executando o *riff* de maneira ligeiramente diferente. Já no episódio 13, quando as professoras falam no nome da música *Smoke on the water*, Nicole e Gabriel imediatamente sabem suas funções no arranjo: solos de piano e bateria.

Em suma, o envolvimento é caracterizado pelo(a):

- . Variedade de abordagens de trabalho musical;
- . Valorização da criatividade;
- . Entendimento da ordem das atividades da aula;
- . Proposta de novos desafios;
- . Trabalho em grupo;
- . Encantamento pelo som;
- . Respeito à expressão individual;
- . Interesse em participar;
- . Orientação nos momentos de dificuldade;
- . Exploração sonora;
- . Criação musical;
- . Conexão com o material musical ou com o repertório.

O segundo passo na análise foi minha percepção de que havia uma maneira de dividir as ações em dois grupos. Deste modo, defini as duas primeiras categorias de análise: as **ações das crianças** e as **ações das adultas**. Nas ações das crianças o envolvimento aparece pelo(a) a) exploração sonora, b) conexão com o material musical ou com o repertório, c) criação musical, d) entendimento da ordem da aula, e) encantamento, e f) interesse em participar. Nas ações das adultas o envolvimento aparece pelo(a) a) variedade de abordagens, b) orientação nos momentos de dificuldade, c) valorização da criatividade, d) trabalho em grupo, e) proposta de novos desafios, e f) respeito à expressão individual. Os temas levantados, e a divisão nas duas categorias, aparecem no Quadro 2.

QUADRO 2 – EPISÓDIOS E LEVANTAMENTO DE TEMAS

(continua)

Episódio	Aula	Título	Temas	
			Ações das crianças	Ações das adultas
01	01	<i>Jogando-se no rock aos poucos</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório Criação musical Interesse em participar	Variedade de abordagens Valorização da criatividade Trabalho em grupo
02	01	<i>Hora da audição</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório Entendimento da ordem da aula	
03	02	<i>De sinos e canos ao rock</i>	Exploração sonora Conexão com o material musical ou com o repertório	Orientação nos momentos de dificuldade Proposta de novos desafios Trabalho em grupo Variedade de abordagens
04	02	<i>Dos xilofones à bateria</i>	Exploração sonora Encantamento Conexão com o material musical	Respeito à expressão individual Variedade de abordagens
05	03	<i>Uma banda de rock completa</i>	Exploração sonora Criação musical	Respeito à expressão individual Trabalho em grupo
06	04	<i>Lendo e compondo com ritmos</i>	Exploração sonora Conexão com o material musical ou com o repertório Interesse em participar	Variedade de abordagens Proposta de novos desafios
07	04	<i>O tema musical que extrapola a sala de aula</i>	Exploração sonora Criação musical Encantamento	
08	05	<i>O tema musical bem aprendido em casa</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório Criação musical	Valorização da criatividade Trabalho em grupo
09	06	<i>A guitarra sai do rádio e vem à aula</i>	Exploração sonora Encantamento	Trabalho em grupo Respeito à expressão individual
10	06	<i>Um jeito diferente de ler melodias</i>	Interesse em participar	Proposta de novos desafios Variedade de abordagens
11	08	<i>Além da prática da melodia, a música começa a tomar forma</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório	Orientação nos momentos de dificuldade Proposta de novos desafios
12	09	<i>Uma proposta de arranjo com canto e percussão instrumental</i>	Interesse em participar Exploração sonora Conexão com o material musical ou com o repertório Criação musical	Orientação nos momentos de dificuldade Trabalho em grupo Proposta de novos desafios

Episódio	Aula	Título	(conclusão)	
			Temas	
			Ações das crianças	Ações das adultas
13	10	<i>Preparação na primeira Aula aberta para a família</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório	Orientação nos momentos de dificuldade Trabalho em grupo
14	10	<i>As práticas na primeira Aula aberta para a família</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório	Trabalho em grupo
15	11	<i>A esperada apresentação à flauta doce</i>	Exploração sonora Conexão com o material musical ou com o repertório Criação musical Encantamento Interesse em participar	Proposta de novos desafios Variedade de abordagens Orientação nos momentos de dificuldade
16	12	<i>A “aula VIP”</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório	Proposta de novos desafios
17	13	<i>Uma história musical no dia da fantasia</i>	Exploração sonora Encantamento Interesse em participar	Valorização da criatividade Trabalho em grupo
18	15	<i>Músico da família na aula</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório Encantamento	Variedade de abordagens
19	17	<i>Uma atividade de audição musical ativa</i>	Interesse em participar Conexão com o material musical ou com o repertório	Variedade de abordagens Proposta de novos desafios
20	18	<i>Fechando um ciclo: composição musical com a flauta</i>	Conexão com o material musical ou com o repertório Criação musical	Proposta de novos desafios Orientação nos momentos de dificuldade

FONTE: O AUTOR

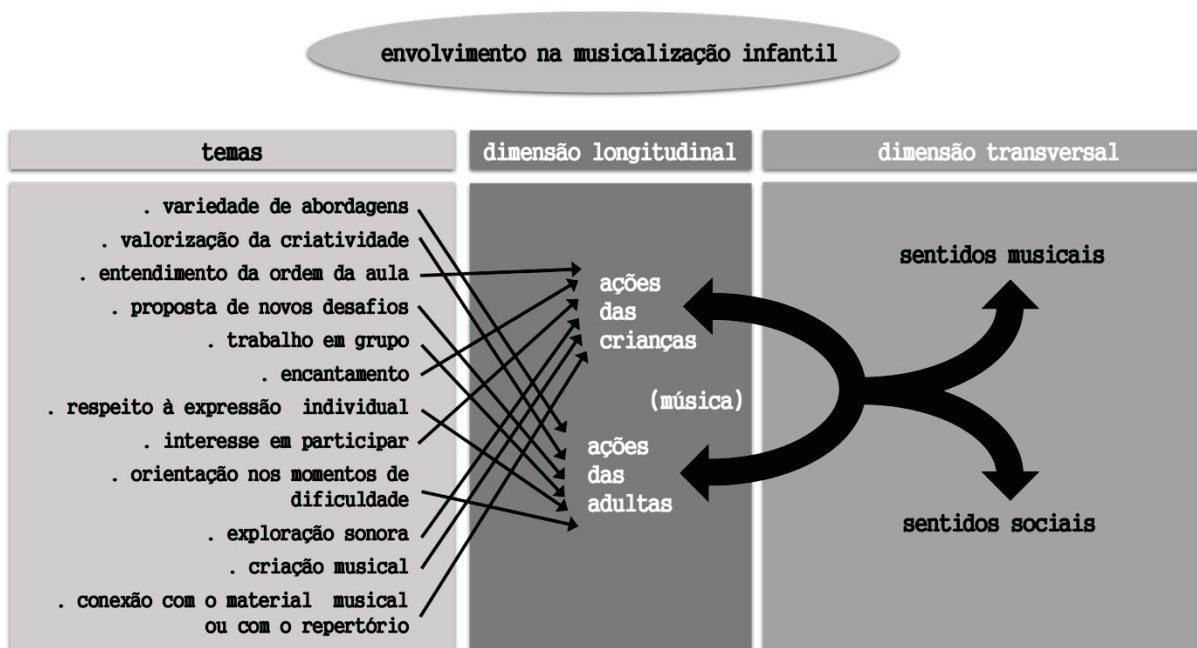
A tematização foi um importante passo na análise a fim de compreender a abrangência da ideia de envolvimento na musicalização. Ganham destaque alguns dos temas mais citados, ou seja, a ilustração da ideia de envolvimento enquanto conexão das crianças com os materiais musicais da aula, criação musical, e interesse delas em participar das propostas; e no caso das adultas, o envolvimento que acontece pela variedade de abordagens musicais, a proposta de novos desafios, e a valorização da criatividade. Neste ponto, considero que o conceito de envolvimento engloba aspectos de gestão e planejamento, no caso das professoras, e de estreita relação das crianças com o ambiente sonoro e musical das aulas de musicalização.

A etapa de tematização também serviu para destacar o envolvimento nas relações que acontecem **entre** as crianças, as adultas e a música – este “entre” no sentido não de separação, mas de um processo de integração. Com isso, veio uma nova percepção: caberia pensar apenas na participação dos agentes (crianças e adultas-professoras) para se chegar a análises coerentes com as relações observadas? Ou o olhar analítico deveria ser expandido?

Como solução para este questionamento, consultei e me inspirei em outras investigações etnográficas com crianças, das quais destaco a de Coutinho (2010) que, em sua etapa inicial de tematização, demonstra o **deslocamento de um olhar longitudinal para um transversal**. Isto é, ao invés de se pensar nos agentes (visão de cima para baixo), considerar as **relações entre eles e a música** (visão horizontal). Com isso, elaborei uma nova dimensão de análise, com a emergência de dois conceitos: os **sentidos musicais** e os **sentidos sociais** do envolvimento.

Apresento abaixo um esquema das três etapas de catalogação dos episódios, desde o levantamento de temas, levando às duas dimensões de análise, que contêm a proposição dos conceitos finais.

FIGURA 14 – ESQUEMA DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE



FONTE: O AUTOR

3.2.1 Questões emergentes

Na chegada ao campo empírico, minha perspectiva investigativa era a de encontrar ali uma quantidade considerável de situações em que as crianças, como que em uma “conversa paralela” em relação ao diálogo com as adultas, interagissem entre pares com a música: meu entendimento era de que o envolvimento musical das crianças dizia respeito justamente a estes momentos de exploração, descoberta e criação **à parte das adultas**. Contudo, ao agrupar os episódios, percebi de forma clara que houve pouquíssimos momentos de interação exclusiva entre as crianças, pois o fazer musical era feito primordialmente **de maneira colaborativa** com as professoras. Isto inviabilizaria a classificação de situações de ação exclusiva das crianças, ou exclusiva dos adultos: seria um paradoxo, uma separação analítica sem coerência com a realidade observada.

É a partir destes pressupostos, e de minha interpretação inicial dos dados encontrados na pesquisa de campo, que proponho a emergência de dois conceitos, os sentidos musicais e os sentidos sociais do envolvimento das crianças na musicalização. Entendo que o envolvimento possa ser definido em um sentido musical por meio da influência das relações mediadas pelos adultos. E entendo que o envolvimento possa ser definido em um sentido social por meio da influência das relações mediadas pela música.

Se trata, por tanto, de uma redefinição de trabalho, que assim resumo: as relações das crianças com a música são mediadas pelos adultos; e as relações das crianças com os adultos são mediadas pela música.

Abaixo, incluo uma representação dos sentidos musicais e sociais do envolvimento das crianças na musicalização, após esta etapa de análise dos achados em campo.

FIGURA 15 – ESQUEMA DOS SENTIDOS MUSICAIS E SOCIAIS DO ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA MUSICALIZAÇÃO



FONTE: O AUTOR

É nestes esquemas, fruto do processo analítico inicial, que terei base para guiar os diálogos com o referencial bibliográfico, construindo uma argumentação teórica com lógica e coerência. Reitero que em uma perspectiva inicial da pesquisa eu considerava a possibilidade de alinhar o estudo a outras teorias; por outro lado, com os dados encontrados em campo e assim organizados, parto à organização de uma outra maneira de ampliar as possibilidades de leitura destes dados.

3.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Nesta seção apresento o fruto do trabalho de campo: os dados encontrados nas observações, a partir do olhar construído conforme os pressupostos e a metodologia que explicitiei anteriormente. Partindo da consideração de que os dados é que trariam o caminho teórico a ser posteriormente adotado, passei a entender que também o registro deles seria consequência de uma pré-análise realizada no próprio momento da transcrição e da adaptação de cada um dos relatos em forma textual – o que influenciou inclusive a minha forma de compreender a ideia de episódio enquanto unidade de análise. Cada episódio foi intitulado, e em seguida elaborei comentários de contextualização.

Após a estruturação linear e cronológica dos episódios descritos, a primeira etapa de catalogação se deu em um movimento de tematização das situações ocorridas e registradas nas observações. A segunda etapa foi a definição da dimensão de análise, em que separei os temas da primeira etapa em duas categorias: as ações das crianças e as ações das adultas. Esta etapa me pareceu mais evidente nos registros porque a divisão foi feita em relação simplesmente à participação dos agentes de cada episódio.

Por outro lado, ao focalizar apenas nos agentes das ações, considerei que esta primeira definição de categorias tinha levado a uma dimensão analítica longitudinal. As situações encontradas pareciam muito mais complexas do que na tentativa de as agrupar desta forma. A opção foi por reorientar o olhar analítico para uma dimensão transversal, considerando as crianças e as adultas como agentes no envolvimento musical.

Foi neste momento, em uma nova perspectiva, que cheguei à emergência de dois conceitos para definir o envolvimento musical das crianças, segundo os

achados de campo: os sentidos musicais e os sentidos sociais do envolvimento musical das crianças na musicalização. Os sentidos musicais dizem respeito às relações estabelecidas entre as crianças e a música, em situações mediadas pelas adultas-professoras; os sentidos sociais são aqueles das relações entre as crianças e as adultas, mediadas pela música.

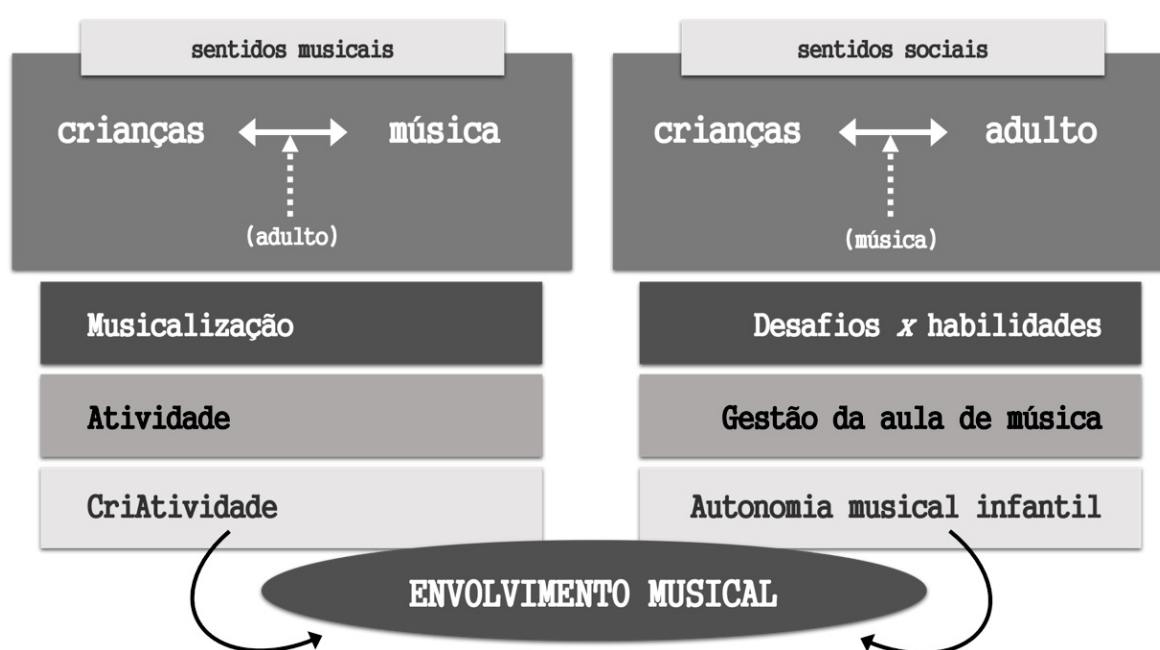
O próximo ponto neste trabalho é a apresentação do estudo de **aspectos** teóricos para dar conta de ampliar meu olhar investigativo sobre as perspectivas musicais e sociais encontradas no estudo de campo. Ao final, a partir de um diálogo entre os dados do campo e os bibliográficos, pretendo compreender melhor os **sentidos** musicais e sociais do envolvimento das crianças na musicalização.

4 DIÁLOGOS COM A LITERATURA

4.1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a análise inicial dos dados que apresentei e categorizei nos modelos esquemáticos da seção anterior, neste capítulo incluo uma argumentação interdisciplinar para o entendimento das questões relativas ao envolvimento, a partir de aspectos musicais e sociais, como representado no mapa conceitual na Figura 16. Considero que os pontos levantados neste estudo bibliográfico não apresentam em si os sentidos que pretendo definir – por isso, falo em **aspectos**, não em sentidos: por uma questão de coerência na construção textual e do pensamento, os sentidos musicais e sociais do envolvimento na musicalização serão definidos mais à frente, tomando por base os dados encontrados em campo, em uma ampliação do esquema que apresentei anteriormente.

FIGURA 16 – MAPA CONCEITUAL DOS DIÁLOGOS COM A LITERATURA



FONTE: O AUTOR

Tomo por base as definições e termos que antecipei na Introdução deste relato, e divido o levantamento bibliográfico de acordo com os dois pilares do modelo emergente das primeiras análises de dados, a partir das teorias de base do pensamento que desenvolvo: um conceito de criatividade musical para as metodologias de Educação Musical, e uma definição de autonomia musical, do

ponto de vista do olhar do professor, em relação à gestão de aula, baseada no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente. Uso propositadamente os artigos comuns – “um” conceito de criatividade, “uma” definição de autonomia – porque considero que meu olhar nesta tese se faz justamente por estas opções que tomo, frente a tantas possibilidades de explicação teórica dos fenômenos musicais e sociais que caracterizam o ensino e a aprendizagem de música para as crianças.

4.2 ASPECTOS MUSICAIS

4.2.1 Voltando à (ou partindo da) musicalização

Mencionei na introdução deste texto que a ideia de musicalização é em geral associada às palavras prática, vivência, experiência musical e ludicidade. Revisitando trabalhos que têm sido citados com frequência na área da educação musical, mostro o caminho para chegar a uma definição mais abrangente da musicalização infantil enquanto processo de educação musical. Para Violeta Gainza (1988), a musicalização está ligada à sensibilização do sujeito, que gradualmente se torna receptivo ao fenômeno sonoro. Maura Penna (2008) entende que se trata de um processo gradual, em que o sujeito passa a tomar aspectos musicais daquilo que ouve como significativos. É inevitável a conexão ao pensamento de Edwin Gordon (2003), ao afirmar que o objetivo da musicalização deve ser o de oferecer uma orientação global à criança, e não simplesmente criar gênios musicais.

Esta orientação, portanto, deve partir de um entendimento como o de Teca Alencar de Brito (2003), que considera a criança como ser brincante, que por meio da brincadeira se relaciona com o mundo, e também brincando faz música. É por este motivo que a musicalização parte da brincadeira, da atividade lúdica, que é o modo de a criança se relacionar com o seu entorno.

Em outro domínio, mas com pensamento complementar, cito as considerações de Johan Huizinga (1996) sobre o jogo e a música, ao afirmar que há uma clara afinidade entre os dois: para o autor, a ideia de um laço indissolúvel que une o lúdico e a poesia aparece de forma ainda mais natural e em mais alto grau na ligação entre o jogo e a música. Huizinga menciona inclusive o sentido duplo do verbo jogar, que em muitas línguas orientais e ocidentais têm o mesmo sentido de tocar um

instrumento musical – o que evidenciaria a relação entre música e jogo. Por fim, analisando etimologicamente o termo grego para jogo, em um distanciamento de palavras como competição ou passatempo, o autor demonstra que o jogar tem ligação com a ludicidade da infância.

É deste ponto, da ludicidade inerente à música, que Brito parte para especificar o que é a musicalização no capítulo sobre música escrito para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Para Brito (1998) a musicalização é um processo de alfabetização musical por meio de uma variedade de procedimentos como canções, jogos, danças, atividades de movimento, relaxamento, prática instrumental, em que são apresentadas noções de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais. Completo com o pensamento de Gainza (1988) de que é por meio desta prática que a musicalização promove também respostas de índole musical por parte da criança.

Em resumo, é por estes caminhos que defino a musicalização infantil como um processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s).

O conceito de musicalização carrega, deste modo, a ideia de aprendizagem musical: na medida em que, de acordo com Penna (2008), a criança passa a atribuir um **sentido musical** às suas experiências, entendo que tais práticas se tornem duplamente **significativas**: tanto no entendimento de características técnicas, ou dos elementos da música enquanto linguagem artística (sentido de apropriação de conceitos – aprendizado musical), quanto no de envolvimento (sentido de construção, experiência pessoal em relação à música, em oposição a um modo de aproximação passivo à música).

Por isso mesmo, associada ao conceito de musicalização está a ideia da prática musical ativa, também neste duplo entendimento: a atividade como sinônimo de proposta musical (cada um dos repertórios ou das práticas feitas em aula na musicalização, com as quais as crianças se envolvem), mas também como centro do trabalho musical desenvolvido. É principalmente deste entendimento que parto agora, a partir do pensamento de vários educadores musicais, evidenciando a atividade como característica fundamental de foco na musicalização – um passo para chegar ao conceito mais importante que chamo de “criAtividade”, a seguir.

4.2.2 Atividade, uma construção histórica: de “Envolve-me, eu compreendo” a “*Um sólido apetite musical*”.

O foco que menciono é aquele que foi dado à criança como centro do aprendizado musical desde a virada para o século XX, chegando a balizas que definiram a educação musical ao longo de décadas e até os dias de hoje. Esta concepção pode ser considerada recente em um panorama de séculos de educação musical dita tradicional: remonta a pouco mais de cem anos, com as novas concepções de criança como sujeito (não miniadulto), fruto de correntes pedagógicas que tiveram influência inclusive no ensino da música.

Parto do conceito de atividade a partir da análise de Gainza (2003) sobre o que ela intitula como século dos métodos da educação musical. A autora também o batiza como século da iniciação musical, apontando que, para além de uma educação voltada a aspectos técnicos de virtuosismo instrumental, o século XX foi o século da criança, em que pedagogos voltaram seus olhos para o sujeito que faz música, e posicionaram a criança no centro do fazer musical, incluída aí desde cedo.

Sobre isso, o educador musical Jos Wuytack resgata um provérbio, que pode ser lido de diferentes maneiras a partir das diferentes autorias a que é atribuído (para Wuytack, a tempos imemoriais), com pequenas alterações de escrita e diferentes indicações de origem, mas que tem um fundamental significado para a pedagogia musical ativa:

“Diz-me, eu esqueço
Mostra-me, eu recordo
Envolve-me, eu compreendo”.
Provérbio chinês, 2000 a.C. (WUYTACK, 2010, p.57, grifos meus).

Os versos revelam a importância do envolvimento no aprendizado, e a necessidade de que o ensino vá além de um modo de expressão apenas (a palavra), como é possível inferir nos dois versos finais. Este provérbio encabeça praticamente todos os escritos de Wuytack sobre pedagogia musical, não por acaso. Na área da educação musical, inclusive nos cursos de formação de professores, considera-se ainda hoje a grande importância do trabalho de educadores agrupados sob o título de autores das pedagogias ativas em educação musical, a ponto de recentes produções continuarem se referindo a eles como personagens centrais do marco de uma mudança entre o ensino tradicional de música, de cunho

conservatorial e teórico, e um ensino modernizado, com a prática musical ganhando mais espaço.

Gainza (1988, p.102) atribui a estes autores o protagonismo que constituiu “uma verdadeira revolução no campo das ideias e da prática pedagógico-musical”, a partir do movimento de inúmeras áreas do conhecimento humano, em especial relacionadas ao pensamento pedagógico, no final do século XIX e no início do XX, como consequência das reflexões e do trabalho de Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori etc. Gainza considera que o pensamento proposto pela Escola Nova, enquanto “verdadeira revolução educativa que reage frente ao racionalismo do século XIX”, contribuiu para uma mudança, na educação musical, da passividade para a atividade; do intelectualismo para o movimento; do foco no objeto (música) para o sujeito musical (GAINZA, 2003, p.6;21). É exatamente disso que trata o conciso provérbio transcrito há algumas linhas.

Citado por Wuytack, as palavras foram originalmente associadas ao conceito de música elementar introduzido pelo educador musical alemão Carl Orff, que tem ligação com a definição grega do conceito, *musiké*, a arte das musas. A música elementar é aquela “estritamente ligada ao movimento, à dança e à palavra, uma música que a própria pessoa tem de executar, não podendo fazer parte dela como ouvinte, mas sim como executante” (ZAGONEL, 1984, p.28): a noção de música para a criança, portanto, está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, como uma forma de expressão artística múltipla (BONA, 2011).

Partindo da busca por este ideal de ludicidade, na pedagogia Orff, Santos (1994, p.50) afirma que o papel do professor é conduzir uma reflexão sobre o fazer musical, substituindo “descrições sobre a mecânica do fazer” por realizações coletivas dos estudantes. Para Gainza, foram estes educadores os responsáveis por “recuperar a educação musical das crianças [...], que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos” (GAINZA, 1988, p.102). Retorno ao provérbio: apenas a partir da vivência e da experiência musical pela criança é que pode haver envolvimento.

Para Wuytack, a atividade é um princípio fundamental da pedagogia musical porque é “a chave para uma verdadeira experiência musical”: ela faz parte da natureza da criança, e é por meio dela que a criança desenvolve capacidades de observação e atenção, envolvendo-se e participando da prática musical (WUYTACK, 2010, p.57) – o que remete mais uma vez ao provérbio chinês.

De acordo com o que expus até aqui, é inevitável a associação dos princípios e fundamentos metodológicos das pedagogias ativas ao fazer musical na infância. Considerando que em outros trabalhos cada uma destas pedagogias foi descrita minuciosamente (FONTEERRADA, 2008; MATEIRO; ILARI, 2011; SCHULTZ, 2013), procuro elencar aqui breves informações que colaboram no entendimento que proponho do conceito de atividade na educação musical. Parto de duas questões: quais são os pontos chave que definem cada uma das metodologias⁴¹? Quais as implicações das pedagogias para a educação musical infantil?

Émile Jacques-Dalcroze enfatiza a importância do ensino musical desde cedo e, com o uso do suporte do corpo para entendimento dos conceitos musicais, seu objetivo é de que os estudantes, ao final dos estudos, “não digam ‘eu sei’, e sim ‘eu experimento’; e em seguida, [o] de criar neles o desejo de se expressar” por meio da improvisação, com o corpo ou com o instrumento musical (JACQUES-DALCROZE, 1965, p.60, tradução minha).

Zoltán Kodály teve importante papel pedagógico e também político na defesa da alfabetização musical universal, por meio do uso da voz cantada e de um currículo musical completo no ensino regular, a partir de um repertório considerado pelo autor como de boa qualidade, ou seja, ligado às fontes musicais tradicionais de seu país (FONTEERRADA, 2008).

Edgar Willems sinaliza igualmente a importância do trabalho com a canção, por englobar o ritmo, a melodia e a harmonia, sempre a partir de um contato prático com a música antes da teoria, e sem o uso de recursos extramusicais além dos próprios repertórios e do som (FONTEERRADA, 2008).

Carl Orff parte do entendimento de que o ensino da música deve ser endereçado a todos, e de acordo com suas habilidades individuais no contexto do grupo, em um ambiente de colaboração, a partir de abordagens lúdicas que valorizem a experiência musical imediata e expressiva da criança. O educador

⁴¹ Gainza (2003) estabelece uma diferença entre metodologia e método, entendendo que a metodologia de um determinado educador musical vai muito além do método: e a metodologia é o verdadeiro pensamento pedagógico por trás do método, um compilado de materiais musicais. Sobre isso, Penna argumenta que algumas das metodologias são mais prescritivas, com materiais didáticos (ou métodos) bastante fechados, enquanto outros oferecem sugestões de atividades mais reflexivas; alguns discutem princípios filosóficos ou psicológicos das propostas, enquanto outros são divulgados a partir de cadernos de atividades (PENNA, 2011, p.16-17). De toda maneira, na apresentação dos dados sobre as metodologias ativas em educação musical, entendo que cada uma carrega certos princípios que podem ser agrupados em um conjunto de saberes sobre a educação musical – em especial na musicalização infantil.

inclusive propõe o uso de escalas musicais modais para que o estudante não seja “contaminado” pelo sistema musical de uma determinada cultura, valorizando a expressão do material musical construído pela criança (BONA, 2011).

Maurice Martenot entende que o ambiente musical e o professor de música têm importante influência no aprendizado musical das crianças, ao considerar que o papel do professor é o de valorizar a expressividade dos estudantes, ainda mais do que a sua habilidade instrumental ou técnica (FIALHO, ARALDI, 2011).

Shinichi Suzuki destaca o papel da mediação do adulto, dos colegas e dos professores na musicalização, considerando a disponibilidade e a importância do contexto familiar da imersão musical da criança no estudo de instrumentos musicais, o aprendizado em grupo como habilidade fundamental da educação musical, e a liberdade do professor na adaptação do método ao caso de cada estudante, ainda que respeitando os limites propostos em cada exercício (GERLING, 1989).

Em resumo, estes princípios – ensino musical desde cedo, para todos, partindo da prática antes da teoria, buscando a expressividade, focando na criança no centro do processo, e aliado a um projeto político de formação musical –, assemelham-se àqueles que destaquei no início deste capítulo, na busca de uma definição de musicalização. É desta forma que se pode verificar a importância das pedagogias ativas para a educação musical infantil. Para Gainza (1988, p.104), os princípios básicos de liberdade e atividade constituem “o corolário dessa ‘primeira fase’ da educação musical moderna”⁴².

Destaco que o fazer musical não é associado apenas às atividades de criação ou de execução instrumental ou vocal: também a audição é parte fundamental de uma abordagem de educação musical mais abrangente (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Exemplo é o conceito de audição musical ativa de Wuytack e Palheiros (1995), isto é, a experiência de audição musical que implica o envolvimento ativo do

⁴² A título de contextualização, as pedagogias ativas em educação musical são situadas na primeira metade do século XX, entre as décadas de 1910 e 1950, tendo em vista suas origens europeia ou asiática. Mas faço duas ressalvas. Em primeiro lugar, Jos Wuytack é atualmente o único representante vivo desta geração de educadores, por ter sido aluno e coautor das ideias de Carl Orff, que nada escreveu sobre os princípios metodológicos de sua pedagogia, justamente o ponto de partida e ampliação de Wuytack. Por este motivo, classifico a pedagogia Orff/Wuytack também como ativa da primeira geração. Em segundo, Gainza (2003), na análise do impacto destes pensamentos pedagógicos na América Latina, faz um interessante comentário sobre o deslocamento temporal: para ela, o período de influência dos métodos ativos ocorre na região apenas entre as décadas de 1940 a 1970, e o dos métodos criativos (que analiso mais à frente), de 1970 em diante. Deste modo, quando afirmo que tais pedagogias impactam a área da educação musical desde o início do século passado, cabe esta observação – no contexto brasileiro, assim como no argentino, esta influência pode ter ocorrido algumas décadas depois.

ouvinte, que ouve e interpreta música – portanto, agindo de maneira completamente ativa, mental e corporalmente (PALHEIROS, 2006).

Considero importante adicionar ao complexo conceito de atividade a ideia de comunidade, também segundo Wuytack (2010), que admite que o fazer musical em conjunto favorece a contribuição mútua do grupo no envolvimento com o material musical, um importante apoio para a expressão de todos: as trocas musicais são consideradas meio privilegiado de experiência social. Além disso, fazer música em grupo é mais prazeroso do que sozinho, como afirma Wuytack em seus cursos de formação.

Voltando ao (ou partindo do) jogo

Outra ideia complementar nesta discussão sobre a atividade é a de ludicidade, ponto defendido por François Delalande (1984). O autor defende que a educação musical não tem por objetivo fazer as crianças saírem de um estado de nulidade, inexistência musical em que supostamente estariam, para lhes levar a um certo nível de competência, como muitas vezes é o que se encontra na escola; ao contrário, seria desenvolver uma atitude lúdica que existe dentro das crianças, e que é a fonte do jogo musical⁴³.

Para Delalande, “o sistema escolar acaba combatendo o que é ‘inadaptado’ da criança: procura-se moldá-la dentro de um modelo imposto pela sociedade e que é destinado ao trabalho. Mas, no interior deste sistema escolar há uma falha: o jogo” (DELALANDE, 1984, p.31). É deste modo, portanto, que o autor liga os conceitos de atividade e ludicidade de uma forma que, entendo, remete ao envolvimento criativo no fazer musical, tendo o jogo como característica natural do fazer musical infantil.

Daí a frase que encabeça esta tese:

O que esperamos da escola é começar, evidentemente na educação infantil, mas também no ciclo elementar, por ouvir, por sensibilizar as crianças à música, isto é, por praticar uma **pedagogia do despertar**, tendo em perspectiva a recuperação de certas aquisições técnicas, em suma mais específicas, no ciclo secundário. **Mas isso não será frutífero se não tivermos, durante toda a infância, criado um sólido apetite musical** (DELALANDE, 1984, p.15, tradução minha, grifos meus).

Delalande tem uma ampla argumentação sobre a ideia do jogo musical em relação aos estágios do jogo propostos por Jean Piaget. De forma a não estender a

⁴³ Para Delalande (1984), a música seria uma espécie de sobrevivência desta fantasia característica da pequena infância (o jogo) na idade adulta.

revisão sobre estes estágios, resumo aqui questões que entendo estar associadas à ideia de atividade e ludicidade⁴⁴. A criança iniciaria seu contato com música em uma perspectiva de envolvimento gradual com o mundo exterior a partir da experiência a esmo, isto é, apenas em caráter exploratório; teria um momento de descoberta dos esquemas e formas de organização da matéria sonora, em profunda conexão com os próprios movimentos corporais; e a partir desta compreensão do sistema de gramática da cultura musical em que está inserida, passaria a dominar as regras do jogo musical, o que Delalande considera um aspecto importante do prazer musical, que alimenta o apetite musical das crianças, conforme suas palavras (DELALANDE, 1984).

É este o argumento de Delalande para defender que a educação musical não deixe de levar em conta as diferentes formas de envolvimento das crianças com música, ou então ela perderia seu caráter de jogo, o que seria incoerente.

Amanda Niland (2009) apresenta o conceito de jogo na educação musical infantil ao afirmar que se trata de algo central no envolvimento das crianças com sons e experiências musicais, e que a partir do jogo as crianças podem construir seu próprio processo de aprendizagem musical. Deste modo, Niland argumenta que educadores musicais deveriam se esforçar para encorajar todos os tipos de jogo musical como base para um currículo emergente, centralizado na criança. Estes jogos musicais dizem respeito a múltiplas formas de expressão de ideias: dança, dramatização, canto, exploração sonora, desenho, criação. Por isso, adotando esta abordagem do jogo na música no currículo, os professores valorizam o fazer musical infantil em um amplo contexto, para a aprendizagem musical, mas também para a vida das crianças.

Em um retrospecto das principais considerações levantadas, entendo que a ideia de atividade parte desta concepção da criança (e do grupo) no centro do fazer musical, valorizando as abordagens lúdicas, o jogo, considerados características naturais do fazer musical, em práticas que vão além do dizer, do mostrar: partem do envolvimento, da experimentação corporal, da valorização da expressividade

⁴⁴ Para Delalande, o jogo de exercício é a primeira etapa de enriquecimento do repertório musical de esquemas sensório-motores – daí a livre exploração. O jogo simbólico é uma segunda etapa em que a criança utiliza um refinamento de gestos em seu contato com música – uma atividade experimental de repetição e variação para construção do conhecimento musical. Por fim, o jogo de regras, que caracteriza o domínio do sistema musical, estimula a imaginação da criança em uma atividade de criação musical. Todas estas posturas de jogo com a música (que eu definiria como envolvimento) é que caracterizam o prazer (jogo) em fazer música (DELALANDE, 1984, p.23-26).

artística em múltiplos sentidos. Em última instância, todo este contato com a música leva a situações de prazer e troca: a musicalização aparece como meio privilegiado de experiência social e compreensão musical para as crianças, em uma perspectiva de **envolvimento** para satisfazer seu **apetite musical**.

Determinando um conceito específico de criatividade na educação musical para esta investigação

Em um resumo do “século dos métodos” de Gainza, também Delalande afirma que anteriormente a educação musical tinha estado por muito tempo ligada ao ensino do solfejo, das técnicas instrumentais, do estudo do repertório clássico e da história musical (inclusive, quase sempre restrita ao âmbito da música erudita de tradição ocidental europeia). Já com as pedagogias ativas em educação musical, o foco passa a ser diferente de apenas fazer as crianças escutarem música: procura-se fazê-las *fazer* música⁴⁵; por outro lado, o autor considera que mesmo lançando mão de “técnicas astuciosas ou sensíveis” para envolver as crianças, os educadores musicais desta primeira geração não chegaram a um modo verdadeiramente livre de exploração e construção musical pelas crianças. Diz Delalande, (1984, p.13) “é preciso rever completamente a pedagogia”.

Considerando que o princípio da atividade guiou a mudança de abordagem na educação musical na virada para o século XX, seja em atividades de audição ou de produção musical, o próximo passo é explorar qual foi o pivô da mudança entre a primeira e a segunda gerações de educadores musicais com suas metodologias ativas – que é onde se encaixa o conceito de criatividade que quero extrair desta revisão.

Gainza (1988) admite que as metodologias ativas em educação musical da primeira geração têm como princípios a atividade, a liberdade e a criatividade; mas **que criatividade é essa?** Na pedagogia Orff/Wuytack, o entendimento de criatividade é o de que a criança tem grande capacidade e necessidade de criar: nas aulas de música, estaria associada a atividades de improvisação, composição e interpretação (WUYTACK, 2010).

Por outro lado, Gainza (2003, p.8) alerta para o fato de que, neste entendimento, “o exercício da criatividade aparece monopolizado pelo próprio

⁴⁵ No original, “On n’envisage plus maintenant [...] de faire seulement écouter de la musique. On essaye d’en faire faire” (DELALANDE, 1984, p.11).

metodólogo”, uma vez que ele mesmo é quem cria os materiais que são oferecidos às crianças. Se trata de um modelo criativo em que elas podem expressar-se, desde que dentro dos parâmetros oferecidos de tempo, som, tonalidade e demais critérios definidos pelo professor. Em outras palavras: é um movimento de fato criativo por parte da criança? Entendo que nesta concepção a criança é **ativa, mas não criativa**.

Do ponto de vista histórico, a geração de educadores musicais que seguiu aos primeiros pedagogos da música ativa teve contato com a música contemporânea e com a liberdade de experimentação na criação de novos materiais musicais. Por isso, as próprias metodologias ativas já soavam a essa altura como um “novo tradicional”. Também para o professor de música já não bastavam os “exemplos que paternalmente lhe ofereciam, prontos para o consumo, os grandes metodologistas; agora quer[ia] ser protagonista e não mero transmissor da experiência musical” (GAINZA, 1988, p.104-105).

Ao professor caberia criar possibilidades de atuação das crianças em analogia à atitude dos compositores desta nova música, sendo verdadeiras criadoras, explorando elas mesmas os materiais sonoros disponíveis, o professor compartilhando o exercício da criatividade com seus alunos (GAINZA, 2003, p.8). A criatividade é entendida pelas possibilidades ilimitadas de contato com o material musical: Gainza considera que “‘jogar’ com a música é também ‘jogar-se’, o que dá como resultado uma gama infinita, e em constante mutação, de caminhos para a expressão e para a criação” (GAINZA, 1988, p.105). Para a autora, a partir do momento em que a criança é acostumada a ter liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, se torna mais lógico o contato com formas preestabelecidas no fazer musical – com isso, a criança não só se torna mais independente do ponto de vista criativo, mas também tem mais ferramentas para desenvolver seu julgamento apreciativo, em relação à música feita pelos compositores ou mesmo por seus colegas.

Parto do princípio de que **também na execução musical e na audição musical o papel da criança pode ser ampliado**, assim como na criação musical. Isto é, a criança pode ir além dos critérios estabelecidos pelo professor também nas atividades de produção e escuta, caracterizando uma possibilidade global de a criança “jogar-se” na música, como sugere Gainza. Jogar-se como sinônimo de

envolvimento musical da criança idealmente aparecendo no centro do fazer musical na educação infantil, que é a chave para uma verdadeira compreensão.

Analizando brevemente agora as pedagogias criativas em educação musical, reitero que o ponto de partida é um novo conceito de criatividade em relação ao empregado pelos educadores das pedagogias ativas e distante do ideal de “liberdade para criar” da criança.

É o caso de Gertrud Meyer-Denkman ao estabelecer uma crítica aos métodos anteriores (em especial à pedagogia Orff), que, segundo ela, propunham práticas musicais mecânicas e autoritárias, com repertório restrito por parte do professor, em oposição aos modelos de experimentação sonora propostos por compositores do pós-Guerra – o que abria novas possibilidades pedagógicas para atuação do professor e das crianças em aulas de música. A educadora entende que a música é uma ferramenta de justiça social para as crianças, e a educação musical neste sentido só pode acontecer a partir de experiências significativas de criação musical a partir de “ações sonoras” conduzidas pelas próprias crianças: processos de experimentação, ouvindo e comparando sons, a partir da iniciativa do próprio grupo de crianças, com sons corporais ou instrumentais, registradas graficamente de maneiras consideradas coerentes pelas próprias crianças, posteriormente gravadas e ouvidas por todos (SOUZA, 2011, p.234).

Conceito semelhante ao de “ação sonora” é o de “oficina de experimentação” empregado por John Paynter, para quem uma parte fundamental da educação musical deve ser a ampliação da capacidade auditiva da criança, desenvolvendo uma postura investigativa de todo fenômeno sonoro, integrando o grupo na prática musical. Nas oficinas de experimentação, o professor atua como orientador, mas o projeto é coletivo, em um processo de composição empírica das crianças, selecionando e rejeitando elementos sonoros em função de suas possibilidades expressivas continuamente ao longo do processo (FONTERRADA, 2008).

São estes os moldes dos projetos de exploração sonora também de George Self: o foco na criação musical em grupo, a partir da escuta ativa, com as crianças analisando o material disponível, verificando possibilidades de notação musical, organizando e enfim executando a obra, portanto a partir de “procedimentos de criação com altos índices de imprecisão, aleatoriedade e improvisação” (FONTERRADA, 2008, p.181-182).

O compositor Raymond Murray Schafer, embora considere o papel da ecologia acústica como um dos pilares de entendimento da educação musical, também tem um pensamento aproximado ao dos outros pedagogos da música da segunda geração ao admitir que todos são agentes da paisagem sonora, de forma que ela é uma grande composição musical incessante. A partir da aplicação deste princípio na pedagogia musical, o estudante seria ao mesmo tempo público, executante e compositor, o que demonstra o novo papel de protagonista da criança no fazer musical (SCHAFER, 2001). Outros princípios elencados pelo educador demonstram o protagonismo do estudante e a função de orientação do professor: a crença de que o ensino é provisório, valorizando-se a busca por aperfeiçoamento; o entendimento de que todos, professor e alunos, são uma comunidade de aprendizes; o pensamento de que a aula de música é um momento de descoberta uns dos outros; a ideia da educação musical como algo que está sempre no limite do risco, do imprevisto, do acaso, apontando para caminhos mais autênticos do que a ordem inicial das coisas (FONTERRADA, 2011, p.292-294).

É esta ideia de oficina de música, com um modelo de construção colaborativa, que tem caracterizado o pensamento da educação musical contemporânea. Gainza denomina este período da educação musical latino-americana, a partir da década de 1990, como os “novos paradigmas”, em que são palavras-chave a integração, a síntese, a troca, o lúdico (GAINZA, 1988; 2003). Em resumo: esta concepção de criatividade no contexto das metodologias ativas em educação musical aponta para uma maior liberdade das crianças (e maior naturalidade na condução do professor), em um manejo mais informal dos materiais musicais em atividades de descoberta, manipulação ativa e exploração do som (GAINZA, 1988). Seria, em outras palavras, o envolvimento musical?

Reitero que selecionei esta possibilidade de entendimento da criatividade na musicalização para a argumentação construída na tese por considerar que há uma série de princípios teóricos (e pedagógicos) que se ajustam ao olhar que faço na análise dos dados encontrados em campo. Por isso, a título de síntese, retomo os princípios desta linha de pensamento, atividade-criatividade – por isso, **“criAtividade”** na educação musical.

O conceito que proponho, **criAtividade**⁴⁶, é para literalmente evidenciar o princípio da atividade da criança no centro do fazer musical, que caracteriza a ideia do “jogar-se” na música. Mas este jogo vai além do improviso e da composição dentro de parâmetros específicos fornecidos por uma metodologia de trabalho: engloba todos os meios de contato com o material musical, em processos de livre investigação na exploração sonora, na construção musical na execução e na escuta ativa, mesmo no registro gráfico, e por fim no desenvolvimento do senso crítico – ou seja, um ciclo completo de envolvimento da criança com música, em um exercício compartilhado das crianças-protagonistas com os professores-orientadores. A musicalização é, por isso mesmo, um processo de descoberta musical – não só das crianças pela música, mas delas pelos adultos, uns dos outros.

Outras leituras da ideia de criatividade na educação musical

Conforme minha argumentação na revisão teórica até este momento, o conceito de criAtividade é fruto de uma maneira de considerar uma ampla matriz de referenciais teóricos em torno da educação musical. Ainda assim, considero oportuno fazer menção a outras visões da criatividade, a fim de marcar minha opção pela consideração dos referenciais acima em detrimento dos seguintes. Para isso, seleciono duas pesquisas recentes sobre a criatividade ligada à musicalização infantil.

Para Kamile Levek (2016), a partir do referencial de Csikszentmihalyi (conforme explico abaixo), a criatividade está associada à elaboração de ideias ou produtos novos, transformadores e apropriados em um determinado contexto cultural, considerando que esta originalidade parta do conhecimento de o que já existe nesta cultura. Fechando o foco para a criatividade musical, a autora considera que o fomento da resposta criativa das crianças leva a novas formas de conexão delas com a música, o que é uma qualidade necessária para seu crescimento musical. Por fim, Levek apresenta o conceito de pensamento criativo de Webster (1990, citado por LEVEK, 2016), o exercício mental da produção musical criativa, enfatizando desta forma a criação musical como processo (e não apenas produto), e como habilidade musical assim como outras na musicalização.

⁴⁶ Ressalto que a grafia deste conceito, criAtividade, reforça uma maneira específica de tratar da criatividade, que tem em seu centro ideia da atividade da criança em diversas formas de contato com o material musical na musicalização. Esta forma, além de diferenciar de outros conceitos de criatividade que são definidos em seguida, agrega sentido à argumentação proposta nesta seção.

Sobre isso, Maud Hickey (2012) adapta um modelo de currículo musical apresentado por Bruner (1960, citado por HICKEY, 2012), considerando em sua versão que o aprendizado acontece como uma espiral de conceitos musicais (timbre, harmonia, textura, ritmo, melodia, contexto) que abraça quatro eixos de trabalho em igualdade: a audição, a execução, a composição e o improviso. Para Hickey, esta abordagem de ensino criativo gira em torno das atividades criativas (composição e improvisação), que formam o centro do currículo, e auxiliam na formação dos outros conceitos.

Levek apresenta o modelo do pensamento criativo de Webster e chega ao desenho de um modelo próprio de criatividade ligado ao conceito do estado de *fluir*. Considero, por estas três ideias – o pensamento criativo de Webster, a abordagem espiral para o trabalho musical criativo de Hickey, e o modelo de ensino fluxo-criativo de Levek –, que a criatividade parece ser vista mais ligada à composição musical, e influenciando as outras formas de engajamento das crianças com o material musical (audição, execução), do que ao centro do fazer musical na musicalização, como procurei retratar com o conceito de *criAtividade*.

Assim como no estudo de Levek, a investigação de Flávia A. C. Silva (2019) se deu com um grupo de crianças de um curso de musicalização, analisando o envolvimento criativo na musicalização, e associando-o à Teoria do *Flow* de Csikszentmihalyi (que menciono nas próximas seções). No caso de Silva, a criatividade é um fator que gera engajamento das crianças nas atividades musicais.

Juntamente com Araújo e Veloso (2019), Silva explora o conceito de criatividade de Csikszentmihalyi em sua visão sistêmica, considerando, assim como Levek ao abordar a criatividade em sentido amplo, que ela envolve o indivíduo empreendedor do processo criativo (a criança); o domínio, componente cultural na qual a realização criativa se situa; e o campo, os agentes sociais (professores) aptos a validar a produção como criativa. Mais uma vez, o conceito me parece mais associado a atividades específicas de criação e improvisação musical em um contexto de educação musical, ou nas atividades de execução, mas no campo da *performance* musical.

Meu entendimento é o de que a *criAtividade* caracteriza uma forma múltipla de envolvimento com o material musical. Sob este aspecto considero que alguns argumentos de Levek e Araújo, Veloso e Silva têm relação mais direta com a *criAtividade*. Concordo com Levek, ao citar uma obra de Burnard e Murphy (2013)

sobre o ensino de música criativo na escola, quando afirma que atividades musicais que estimulam a criatividade geram autonomia, “ou seja, a participação musical e criativa das crianças pode abrir oportunidades para tomadas de decisão (autonomia) com as crianças e professores engajados na música juntos” (LEVEK, 2016, p.55) – posiciono esta ideia de “atividades musicais que estimulam a criatividade” não apenas nas composições e improvisações, mas em todas as formas de contato das crianças com música. E admito o mesmo ponto de vista de Araújo, Veloso e Silva quando afirmam que a experiência de fluir pode fortalecer, ou até mesmo ser considerada parte, do processo criativo.

Ainda que os conceitos de motivação e do fluir sejam mais explorados apenas nas seções seguintes, antecipo que é justamente este caminho de ligação da criatividade com a autonomia e o envolvimento (fluir) que considero como parte dos aspectos sociais do envolvimento que apresento nesta revisão. Já em relação aos aspectos musicais, volto à definição proposta de criAtividade como alternativa que considero viável para a discussão a partir dos argumentos apontados na análise bibliográfica e nos dados encontrados em campo.

4.2.3 Envolvimento enquanto criAtividade musical

Na introdução desta tese defini a criatividade como modo ativo de envolvimento com música na infância que, além da convergência de diferentes formas de expressão corporal (atividade), inclui a interação da criança com o material sonoro musical em grande liberdade de exploração, investigação e descoberta, em um modo de trabalho em que a criança manipula, cria, é protagonista de experiências significativas de expressão sonora, não só em atividades de criação, mas também de audição e de execução musical.

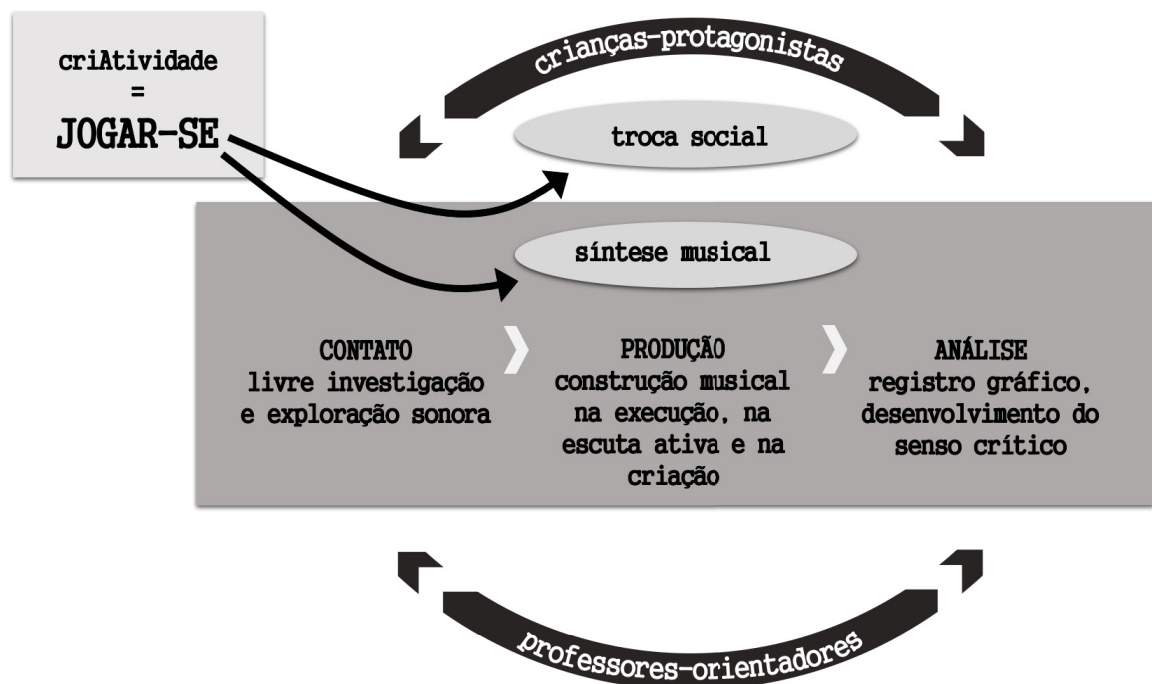
Já a partir da ampliação do olhar que propus na seção anterior, trago em evidência o conceito de defini de **criAtividade**, que engloba os dois sentidos do envolvimento musical: as ideias de **síntese musical** e de **troca social**. Esta síntese musical diz respeito à visão global de um amplo processo de contato da criança com música, desde a livre investigação e exploração sonora, passando pela produção musical, até uma postura analítica em relação à música (os sofisticados trabalhos de representação musical e de desenvolvimento do senso crítico). Já a troca social se

refere ao processo de descoberta musical pelos protagonistas do processo – as crianças-protagonistas (entre elas, inclusive) e os professores-orientadores.

Em suma...

CriAtividade, então, é este duplo “jogar-se” na descoberta musical: dos dois protagonistas do processo na/pela música (crianças e professores). Deste modo, entendo a criAtividade como ponto chave do conceito de envolvimento musical (que também englobaria um sentido musical e um social). Neste primeiro ponto de síntese teórica, portanto, já sinalizo a mesma convergência que propus no esquema derivado das primeiras análises de dados da investigação: de que os sentidos **musicais** do envolvimento das crianças com a música partem da mediação dos professores (portanto, uma questão social). No esquema a seguir, da síntese teórica, considero igualmente que a criAtividade tem aspectos musicais, mas também sociais, em sua definição. É desta forma que encerro esta seção, evidenciando a complexidade destas considerações frente à também complexa interpretação do campo empírico.

FIGURA 17 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DO CONCEITO DE criAtividade



FONTE: O AUTOR

O segundo ponto chave do envolvimento musical, a partir dos diálogos que estabeleço no estudo bibliográfico, é uma ideia da autonomia musical da criança em relação ao olhar do adulto-professor, tema que exploro em seguida. Para tanto, inicio retomando o conceito de infância(s), considerando as tantas envolvidas na musicalização infantil.

4.3 ASPECTOS SOCIAIS

4.3.1 Equilíbrio entre desafios e habilidades: Zona de Desenvolvimento Iminente

Estudar uma turma “muito envolvida” de crianças de cinco anos vai além da seleção de um caso para estudo. Entendo ser fundamental o entendimento de que nesta investigação me debruço sobre uma infância em específico – que ao mesmo tempo revela nove diferentes infâncias: seis das crianças envolvidas, duas das agora professoras, uma minha, enquanto agora pesquisador.

Infância(s) que observo na musicalização infantil

Definições de infância(s) são apresentadas do ponto de vista dos Estudos da Criança por Manuel J. Sarmiento (2013), que considera a importância de se falar em muitas infâncias, determinadas a partir de diferentes pontos de vistas – por isso mesmo, em tal área a criança é vista como um ser biopsicossocial (termo que pretende resumir a complexidade destes pontos de vista), sendo então a infância uma categoria estrutural da sociedade em uma perspectiva interdisciplinar. É deste modo que a visão tradicional, que considera a criança como um ser em transição para o adulto, é revista: se trata então de um ser-criança. A transição para o adulto é mais do que desenvolvimento no sentido de aprendizagem e conhecimento, pois também envolve os sentidos de destreza, capacidade relacional e consciência moral. Por conta disso, a relação entre criança e adulto deve ser considerada de alteridade, não de incompletude: para Sarmiento, a infância é um componente da cultura e da sociedade.

Ao aparecer como condição social, o conceito de infância passa a ser usado também no plural: infâncias – dentro de cada uma delas, há uma determinada criança, o que impede uma definição generalizada, dada a diversidade de infâncias

possíveis. Assim, a infância dentro de uma escola (de música) é apenas uma destas faces da(s) infância(s), da mesma maneira que a Sociologia da escola é um dos campos da Sociologia da Infância. E dentro da Sociologia da Infância, esclarece Sarmiento (2013), a corrente interpretativa é a que analisa a agência da criança, tomando-a como sujeito ativo na construção social no ambiente escolar.

Nesta linha de estudos, surge o conceito de cultura da infância, conjunto de modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos do mundo adulto. Para Sarmiento (2004), se torna possível pensar em culturas da infância, no plural – constituídas socialmente pelas crianças e suas interações com pares e adultos, de forma autônoma e genuína. As culturas da infância são exploradas por Sarmiento, que define seus quatro pilares: interatividade, fantasia do real, reiteração e ludicidade. Destaco a ideia de ludicidade do autor, como condição de aprendizagem da sociabilidade, e que está representada no brinquedo e no brincar (daí a ideia de construções genuínas da infância).

Já a ideia de autonomia está envolvida com o conceito de cultura de pares de William A. Corsaro (2011), sendo os pares aquele grupo de crianças que passa seu tempo junto, em interação presencial, quase todos os dias. Indo além de uma visão da cultura com um papel de orientação do comportamento, o autor entende a cultura de pares como um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações produzidos e compartilhados pelas crianças em interação com as demais.

Corsaro (2011) define ainda o conceito de reprodução interpretativa, não apenas como internalização da cultura, mas entendendo que há uma contribuição ativa em sua produção e modificação. O autor enfatiza o papel das crianças e de seus pares, apropriando-se de informações do mundo adulto para atender seus interesses enquanto crianças (PEDROSA; SANTOS, 2009). As culturas da infância englobam, portanto, a cultura de pares, mas também suas interações com o mundo adulto, tendo em vista sua participação nas rotinas das culturas de pares e nas rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes.

Se Sarmiento traça os quatro pilares das culturas da infância, Corsaro elenca seus elementos universais: a partilha de rituais, o desempenho de ações coletivas de resistência às regras e normas do mundo adulto, e a criação partilhada de enredos de fantasia nas situações improvisadas nos jogos dramáticos (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009). São, portanto, maneiras como as crianças

(res)significam as interações com o mundo adulto em suas experiências da cultura de pares.

Em resumo, para Sarmento (2005) as atividades e formas culturais da infância constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças (verticais) e delas entre seus pares (horizontais), em um processo tanto criativo quanto reprodutivo. É deste modo que defino a **infância** como uma **componente sociocultural complexa**, por um lado pela alteridade com o mundo adulto em função da agência da criança nas rotinas da cultura de pares e sua **ludicidade**, e de outro, interpretando e modificando por seus próprios meios a sua relação com o mundo adulto de forma autônoma. Reitero que entender o envolvimento das crianças nas aulas de musicalização depende da reflexão sobre que infância é essa, e como está estruturada no contexto do curso de musicalização, do grupo de crianças com suas professoras.

Reitero que para Delalande (1984) a atitude lúdica que caracteriza a música é o jogo, e que o **jogo musical** seria a chave para a sobrevivência da fantasia da infância no adulto. Neste sentido, o próprio jogo é um conceito que associo às infâncias que observei no campo empírico da pesquisa; e também entendo como jogo a proposta de ensino na musicalização (e o consequente conceito de autonomia musical que pretendo construir) a partir do princípio de equilíbrio entre propostas musicais desafiantes e as habilidades musicais das crianças para haver envolvimento. A seguir examino esta balança em estudos da Psicologia.

A balança dos desafios e habilidades: nos estudos da motivação na música

Por uma questão de proximidade com a área de estudos, no entendimento do conceito de motivação analisei a produção científica do próprio Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, que em sua linha de pesquisa em Cognição / Educação Musical⁴⁷ tem uma série de investigações sobre conceitos da Teoria Social Cognitiva⁴⁸ e das teorias da motivação no ensino e na aprendizagem da música.

⁴⁷ Considero relevante este destaque para situar o espaço de discussão de meus estudos, como estudante do Programa e Professor/Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical. Estes temas ligados aos estudos da motivação estiveram presentes de maneira permanente em minhas discussões com professores e colegas, e também nas leituras propostas ao longo do tempo em que estive vinculado com o Programa.

⁴⁸ Alguns dos construtos teóricos da Teoria Social Cognitiva são a modelação social, a autorregulação e a autoeficácia. Estes assuntos foram estudados na perspectiva do ensino superior

A definição de motivação literalmente leva a palavra envolvimento em sua formulação, enquanto elemento que garante a qualidade do envolvimento do sujeito na experiência musical, a partir de fatores internos e externos ao sujeito, e que portanto tem ligação fundamental com seu processo de aprendizagem em música (ARAÚJO, 2015). Deste modo, ambientes cooperativos e não-competitivos são importantes para a promoção da motivação e da aprendizagem.

Envolvimento também é a palavra utilizada no conceito do estado de *fluir*⁴⁹, uma experiência que ocorre quando o indivíduo tem sua energia psíquica altamente focalizada e concentrada na atividade que executa – um estado de envolvimento máximo que leva a uma experiência prazerosa –, o que acontece pelo equilíbrio entre os desafios propostos pela atividade e suas habilidades (CSIKSZENTMIHALYI, 1992; 1999; ARAÚJO, 2010). O envolvimento seria então um processo cognitivo em que desafios e habilidades, se bem balanceados, levam o sujeito a experimentar o estado de *fluir*. Se os desafios forem superiores à habilidade do indivíduo, emerge ansiedade; se os desafios forem inferiores a suas capacidades, o indivíduo relaxa e poderá se entediar (ARAÚJO, 2010). Em suma, considero então a definição de envolvimento como um estado contrário à frustração e ao desinteresse.

Também nos estudos específicos da teoria do fluxo no ensino/aprendizagem de música o envolvimento tem ligação com a significação das experiências musicais para a criança, em práticas efetivas de educação musical, em ambientes de aprendizado desafiadores e gratificantes (CUSTODERO, 2006). O envolvimento é considerado a natureza de uma atividade que tem autenticidade artística, isto é, em que se trabalham produções musicais genuinamente infantis, associadas a

do violão (FIGUEIREDO, 2010), do piano (SILVA, 2012), de música no contexto escolar (TAPOROSKY JUNIOR, 2014), do violão em grupo (BATTISTI, 2017), do violino em grupo (VOLKMANN, 2017) e da leitura musical à primeira vista com estudantes de graduação (GOLÇALVES, 2018). Na perspectiva da aprendizagem musical destaco trabalhos que versam sobre a performance instrumental de estudantes de ensino superior (CAVALCANTI, 2009), a percepção musical de estudantes de graduação (GOLÇALVES, 2013), os estudos de integrantes de grupos no projeto El Sistema (GOMES, 2015), a rítmica (FRIGERI, 2019) e a percussão (VELOSO, 2019) de graduandos em música. Tais produções estão disponíveis em <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgmusica/trabalhos-de-conclusao/>.

⁴⁹ O conceito vem do original em inglês *flow state*, que foi traduzido no Brasil de diferentes formas, como estado de fluxo ou estado de *fluir*. Nas versões em espanhol e em português europeu aparece com frequência a ideia de *fluir*, que tem sido discutida também por J. Aloyseo Bzuneck e Rosane C. Araújo recentemente, considerado que *fluir* é um termo mais aproximado da definição original proposta por Csikszentmihalyi. Nesta tese, entendo que o uso do termo fluxo evocaria a imagem de um fluxograma, ou de um encadeamento fechado de ações, o que não me parece ser a metáfora adequada: emprego portanto a ideia do *fluir*, que representa melhor o estado de concentração mental e perda da noção de tempo na experiência da criança que faz música.

oportunidades de participação e escolha – em outras palavras, atividades baseadas na cultura infantil, e que garantem oportunidade de envolvimento com o material musical de maneira original, em práticas de improviso e criação. O interessante é que práticas musicais dessa natureza são recíprocas em relação aos adultos: professores que apoiam a autonomia artística disponibilizando materiais musicais desafiadores acabarão, eles mesmos, envolvidos na atividade, o que é, para a autora, infinitamente complexo e recompensador (CUSTODERO, 2005).

Analisando o ponto de vista destas teorias, o envolvimento aparece intrinsecamente relacionado ao estado de fluir, sendo definido como a qualidade do engajamento do sujeito na experiência musical, de forma prazerosa. Envolvimento é apontado ainda como **aspecto fundamental para a aprendizagem musical**, em uma fórmula simples (dentro da imensa complexidade de atingi-la em aula): demanda um **equilíbrio entre as habilidades da criança (e da turma) e desafios gratificantes** propostos pela prática musical. Esta última definição inclui fortemente a ação do adulto condutor da proposta pedagógica (e mobilizador do envolvimento, portanto), mas também de seu próprio envolvimento, o que faz todo o sentido no estudo de uma turma de musicalização tão envolvida com suas professoras.

Investigações recentes produzidas por pesquisadores no contexto do Programa da Universidade Federal do Paraná, que partem destas teorias para a análise de casos na educação musical em diferentes níveis, evidenciam que o envolvimento musical é um estado de alta qualidade, concentração e motivação do sujeito na prática musical (LESSA, 2015), representados pela metáfora do deixar-se fluir pelo contato com música, em propostas ativas, envolvendo todo o corpo (STOCCHERO, 2012), e desafiadoras em profundo equilíbrio com suas habilidades musicais (ROSA, 2015; ALEXANDRE, 2018), dentro de um tempo adequado para sua realização (SILVA, 2019). Deste modo, o envolvimento é um estado que caracteriza o grupo todo: não só as crianças, mas também os adultos proponentes e mediadores das atividades musicais.

Estas explicações são fundamentais para o caso de um grupo de musicalização, e a elas encadeio delineamentos agora das teorias do Desenvolvimento Cognitivo e da Aprendizagem, em conceitos das teorias de Lev S. Vigotski que reconheço que podem auxiliar na leitura dos dados observados. Destaco justamente os entendimentos das interações entre as crianças e os

professores na aula de música, e a construção por estes de propostas musicais equilibradas ao contexto da turma.

A balança dos desafios e habilidades: pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente

Tomo a definição de desenvolvimento e aprendizagem não como processos completamente separados, nem mesmo idênticos: o aprendizado não acontece a partir de “potencialidades” criadas pelo desenvolvimento sem uma instrução externa; mas o desenvolvimento também não é uma mera elaboração e substituição de respostas inatas por novas respostas (VIGOTSKI, 1998a; 1998b). O desenvolvimento das funções superiores tem uma natureza social e cultural: nos chamados períodos ótimos para aprendizado de determinado conteúdo, o desenvolvimento acontece pela cooperação da criança com seus pares e com os adultos (VIGOTSKI, 1998b).

Ao falar de aprendizado e desenvolvimento na teoria de Vigotski, que sempre foi um referencial de base em minhas investigações, considero essencial atualizar os conceitos a partir da pesquisa de Zoia Prestes (2010)⁵⁰, considerando a substituição da palavra aprendizado por instrução em algumas definições. Sobre a discussão anterior, reescrevo então o pensamento de Vigotski usando a nova definição: “O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado [*instrução*] escolar da mesma forma como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (VIGOTSKI, 1998a, p.119): neste caso, a noção de instrução implica em uma transmissão intencional de conhecimento, justamente o objetivo da escola (PRESTES, 2010).

Também deste modo é que releio um conceito que considero fundamental, o de Zona de Desenvolvimento Iminente (PRESTES, 2010), que é a diferença entre o nível de desenvolvimento atual ou real da criança – o que hoje está amadurecido – e seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, e amanhã poderão (ou não) passar para o nível de desenvolvimento atual.

⁵⁰ Prestes (2010) apresenta, em sua tese, argumentos segundo os quais as traduções anteriores dos livros de Vigotski no Brasil trazem erros que acabam misturando importantes conceitos, distorcendo as ideias do autor. É o caso das definições de “nível potencial de desenvolvimento” e de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que têm seus históricos de traduções minuciosamente descritos pela autora, que além disso propõe termos mais adequados para a interpretação da teoria – são aqueles que utilizo neste texto.

A ideia de conceitos que “poderão ou não” amadurecer diz respeito mesmo à definição de Zona de Desenvolvimento Iminente (PRESTES, 2010): se trata de uma possibilidade de desenvolvimento, mais do que de obrigatoriedade, pois, se não houver a colaboração dos pares ou de adultos, a criança poderá não amadurecer as funções; e mais, mesmo havendo a colaboração, isso não garante tal amadurecimento. Neste sentido, não existe um “nível de potencialidade” no desenvolvimento das funções psicológicas da criança: na verdade, há um campo de possibilidades (no plural), que podem ou não ser realizadas, uma vez que o desenvolvimento não é um processo linear e pré-concebido (PRESTES, 2010).

A partir desta breve exposição, me parece viável apresentar uma nova definição de envolvimento, desta vez no exercício de aproximar o conceito do estado de fluir na aprendizagem musical com este argumento sobre todo um campo de possibilidade(s) de desenvolvimento em aula a partir da colaboração. Nas duas definições o que está em jogo é um **aprendizado musical que poderá ocorrer ou não dependendo das relações com os pares e os adultos**, que regulam ambientes desafiadores em função das habilidades atuais das crianças. Envolvimento, então, pode ser associado à ideia de uma **gestão da prática pedagógica**, pois é este trabalho do adulto, em sintonia com o grupo de crianças, que pode garantir práticas tão significativas entre todos – com a música.

4.3.2 Gestão da aula de música

Um exemplo de apropriação da teoria de Vigotski é o de Joan Russell (2005), admitindo que o estudo do construto teórico da teoria pode guiar o professor/estagiário de música, sensibilizando-o sobre seu papel de promotor no desenvolvimento das crianças. É neste sentido que a autora menciona a gestão da aula de música.

A gestão é uma relação de três aspectos: a estrutura (o esquema de distribuição de conceitos musicais em função do tempo⁵¹), o conteúdo (“materiais

⁵¹ A esta ideia aproximo, também da pedagogia Orff/Wuytack, o conceito de totalidade, segundo o qual o professor deve ter o cuidado de, em uma aula de música, propor diferentes etapas de realização de um projeto musical, mas sempre tendo em vista a conclusão da prática em uma mesma aula: dividir as etapas de realização em aulas sucessivas poderia ocasionar perda da motivação dos estudantes (BOURSCHEIDT, 2008).

musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações”) e o andamento (ritmo de condução das atividades pelo professor) da aula (RUSSELL, 2005, p.75). Para Russell, a organização da aula em uma estrutura é importante para que as crianças estejam gradualmente situadas e familiarizadas com as práticas que ali acontecem. O conteúdo diz respeito a todo aspecto musical trabalhado em aula, em um princípio de unidade na variedade, isto é, elos de ligação comuns entre diferentes atividades. Este é apenas um dos aspectos que colaboram para o andamento da aula. É importante frisar que tanto o entendimento pelas crianças da estrutura da aula, quanto o princípio da unidade na variedade, aparecem em certos pontos dos episódios registrados a partir da pesquisa de campo nesta tese.

Em especial, destaco o aspecto do andamento proposto por Russell, que diz respeito ao ritmo de condução das atividades pelo professor, respeitando sua adequação à faixa etária com que trabalha, calibrando a aula aos interesses e habilidades das crianças, e sabendo quando mudar o foco ou atividade. O envolvimento das crianças ocorre quando o professor é capaz de mediar seus comportamentos musicais, por meio do uso de materiais que os desafiam e satisfazem de acordo com suas capacidades, fazendo com que “tenham pouquíssimas alternativas que não sejam o completo engajamento” (RUSSELL, 2005, p.76).

É a partir deste entendimento que Russell define sua ideia de uma aula ideal: aquela em que não há “águas paradas”, ou seja, em que professores e alunos estão engajados em uma atividade comum, “na tentativa de tornar concretas as ideias musicais através de suas ações” (RUSSELL, 2005, p.76). Listo alguns dos aspectos que podem levar a um bom andamento⁵²: a estruturação da aula seguindo um princípio de início-meio-fim; o uso do princípio da unidade na variedade de propostas musicais levadas à aula (ou seja, os próprios aspectos de estrutura e conteúdo colaboram com o andamento); o uso de diferentes repertórios; de variações na configuração espacial dos participantes das atividades; a economia no uso da linguagem verbal, das explicações, em detrimento do tempo para o fazer musical; a regulação do tempo de cada atividade e do momento de passar à atividade seguinte; e mesmo a alternância do professor condutor nas atividades, no caso do

⁵² Alguns destes aspectos são sugeridos no texto de Madalozzo e Madalozzo (2013).

trabalho em dupla. São estratégias que podem evitar a ideia das “águas paradas” nas aulas de música.

Lisa Koops (2018) escreve também sobre a gestão de aula de música considerando seis aspectos relevantes no ensino de música para crianças. Koops argumenta que a melhor forma de gestão de aula de música é justamente o engajamento na experiência musical⁵³, a partir da preparação na escolha de materiais musicais adequados. As outras estratégias são o emprego de transições musicais entre as atividades (justamente evitando as “águas paradas”, o silêncio entre as propostas), o balanço entre rotinas e repertórios familiares e inovadores, a organização de um espaço físico que facilite o aprendizado sem distrações, o estabelecimento de regras e acordos claros entre professores e crianças, e a ideia de *mindfulness* – atenção e presença do professor durante toda a prática musical com as crianças. A autora finaliza argumentando que estes aspectos dizem respeito ao ritmo de aula de cada professor – ou seja, o andamento.

O que quero destacar nesta breve seção é justamente o fato de que o conceito de andamento parece resumir uma série de outros anteriormente mencionados: a calibragem dos desafios da aula com as habilidades das crianças; o olhar do professor no estabelecimento da gestão deste processo; e principalmente o uso da noção de engajamento. Tudo se fecha em um ciclo neste entendimento dos aspectos sociais do envolvimento musical: retorno, então, a noções do tema principal (envolvimento) de ainda outros estudos na área da educação musical.

Determinando um conceito específico de autonomia na educação musical para esta investigação

Na delimitação de diferentes conceitos de envolvimento musical, o sentido da busca nas produções da área da educação musical está na construção das questões sociais que tenho destacado nesta seção, e é exatamente o que aparece nas obras que foram consultadas em três bancos de referencial bibliográfico, em um

⁵³ Em um sentido que aproximo aos que descrevi anteriormente sobre o equilíbrio de desafios musicais e habilidades das crianças, Koops (2018) afirma que atividades musicalmente envolventes auxiliam no desenvolvimento da autorregulação e da autoeficácia das crianças, habilidades que por sua vez colaboram com um ambiente positivo para a aprendizagem (sobre isso, ver Araújo, Veloso e Silva (2019) e Levek (2016), citados nas seções anteriores).

processo de pesquisa e seleção de material⁵⁴ tomando por base preferencialmente as pesquisas com o tema da musicalização infantil⁵⁵.

Em um primeiro conjunto de pesquisas o envolvimento é associado à postura de engajamento, de disposição das crianças: a interação das crianças com música por meio de sua atenção, concentração, alegria e prazer (SOARES, 2008), o interesse expressado no direcionamento do olhar, na participação espontânea, na curiosidade, nas manifestações verbais (SCHÜNEMANN; MAFFIOLETTI, 2011).

Em segundo lugar, o envolvimento está na própria natureza da atividade musical direcionada à educação infantil, que engloba som, imagem, movimento e ação corporal (SCHÜNEMANN; MAFFIOLETTI, 2011), tendo destaque as formas de percepção e expressão musical a partir de respostas corporais mesmo na atividade de escuta (LINO, 2010), colocando a integração de formas de expressão artística como necessidade real para o aprendizado musical (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), como apontei ao definir o conceito de atividade na musicalização.

Em terceiro aparece uma primeira questão de aspecto social nesta discussão: o envolvimento do adulto, não apenas como aquele que participa nas vivências musicais (SOARES, 2008), mas que também é parte fundamental do processo de musicalização (SANTOS, 2015) em seu papel de interlocutor no ensino/aprendizagem de música (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), de responsável pela criação do envolvimento a partir de atitudes físicas como o olhar, a entonação, a inclusão de surpresas, imagens e instrumentos musicais nas práticas (SCHÜNEMANN; MAFFIOLETTI, 2011). Neste sentido, o envolvimento é associado

⁵⁴ Em pesquisa atualizada no final do ano de 2018, utilizei o termo indicador “musicalização infantil” aplicado ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e a revistas da área de educação musical classificadas como A1 na lista de Qualis-Periódicos da Capes, que retornou como resultado dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados em periódicos desde o início dos dossiês, na Revista Opus (da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música) e na Revista da ABEM (da Associação Brasileira de Educação Musical). Além desta consulta, utilizei diferentes termos na pesquisa da Biblioteca da University of Southern California. Na pesquisa incluí periódicos com sistema de revisão por pares para selecionar os artigos publicados entre os anos de 2010 e 2018, sendo os indicadores engagement + early childhood music education aqueles que retornaram o maior número de resultados. Submeti estes materiais a leitura e catalogação segundo a pertinência para o estudo do envolvimento na educação musical, destacando nesta revisão bibliográfica aqueles que considerei mais relevantes para chegar aos conceitos que proponho.

⁵⁵ A opção por utilizar o termo “musicalização infantil” no lugar de “educação musical infantil” ou de “musicalização” foi fechar o foco de pesquisa, considerando as investigações realizadas em cursos de musicalização e não em práticas gerais de música, nesta faixa etária ou em outros contextos, ou mesmo em pesquisas sobre desenvolvimento musical na infância. Ainda assim, em especial nos periódicos, teses e dissertações brasileiros, fiz uma segunda checagem utilizando o termo “musicalização”, que retornou mais resultados – alguns deles utilizados posteriormente neste texto.

à estratégia pedagógica do adulto professor na musicalização: a gestão da aula de música (RUSSELL, 2005; KOOPS, 2018).

Por fim, sob um quarto ponto de vista, que considero mais complexo e abrangente, aparece o conceito de envolvimento relacionado à autonomia musical das crianças, sobre o qual agora me debruço.

Destaco o estudo de Santos (2015), que se sobressai como único trabalho de pós-graduação sobre as práticas sociais das crianças em um curso de musicalização infantil no Brasil. A autora entende a musicalização, para além de um processo educativo, como um espaço de prática social, ou seja, de interação entre as crianças e os ambientes natural, social e cultural em que vivem, produzindo bens, valores e significados. Tais definições, por isso mesmo, partem do estudo de autores da Sociologia da Infância: Santos considera a importância crítica de avaliação do monopólio pedagógico de sistemas educacionais, colocando a investigação das práticas das crianças que fazem música como parte primordial do entendimento da musicalização. A autora conclui que a interação da criança com a música, com seus pares, com o adulto, com o próprio espaço físico, é parte do processo de musicalização, de modo que esses sujeitos “são” a musicalização em si: todos são responsáveis pela manutenção do respeito à produção infantil neste espaço.

No registro de um projeto interdisciplinar de prática musical escolar ligado à formação de professores, Mateiro e Pedrollo (2018) baseiam-se igualmente neste conceito da aula de música como espaço de autonomia musical das crianças. Sobre isso, as autoras afirmam que a postura do professor em “valorizar as ideias musicais torna as crianças seguras para produzir e refletir sobre música”, o que evidencia a busca por alternativas que ofereçam “estruturas para uma criação coletiva e liberdade para a participação individual e em grupo” (MATEIRO; PEDROLLO, 2018, p.122-123). Para as autoras, o resultado de um projeto desta natureza é a consciência de que a criança pode fazer suas próprias escolhas musicais, empreendendo sua própria aprendizagem.

Hanna (2013) descreve a constituição de um ateliê musical, inspirado nos princípios do estúdio de artes visuais da abordagem Reggio Emilia a partir do pensamento de Malaguzzi, entendido como um laboratório artístico multimodal para fomentar a expressão cognitiva, emocional e imaginativa das crianças – ou seja, um espaço para a experiência natural com arte entre crianças e adultos, e não para a formação de habilidades profissionais. Na concepção da autora, um ateliê musical é

um espaço para que o professor proponha experiências musicais e instrua as crianças no uso dos materiais e técnicas musicais, impulsionando as crianças a encontrar suas maneiras próprias de explorar estes materiais (o canto, o movimento, a escuta, a execução, os jogos musicais), resultando na criação de contribuições originais das crianças.

Ferrari e Addessi (2014), que trabalham com sistemas interativos e reflexivos de criação musical por meio de computadores e usando como interface um teclado musical, evidenciam que este tipo de atividade aprimora a criatividade musical das crianças-participantes a partir de experiências baseadas na descoberta e na invenção musicais, e que incluem o desenvolvimento de um senso musical crítico a partir da escuta das produções suas e dos pares. De todo modo, ressalto que as autoras têm o cuidado de não desconsiderar o papel dos professores, que são ainda assim fundamentais na construção desta autonomia musical: partindo dos conceitos de Delalande, Ferrari e Addessi entendem que o papel do professor neste caso não é o de ensinar, mas de observar (compreender e dialogar, não apenas avaliar) e encorajar a produção musical das crianças – exatamente a ideia social por trás da criAtividade, e muito semelhante ao pensamento de Hanna em relação a processos de interação musical pessoal entre crianças e professores.

Observando as crianças participantes de uma oficina de percussão instrumental, Buchan e Rankin (2015) evidenciam dois aspectos ligados ao envolvimento que igualmente demonstram aspectos sociais na musicalização: a importância de se ofertar oportunidades de um acesso musical imediato, participativo, em que as crianças ponham a “mão na massa”, em práticas sinestésicas (isto é, envolvendo todo o corpo); e o resultado prazeroso do processo, na medida do envolvimento gradual das crianças com os meios de produção musical.

Estes trabalhos são registros de práticas musicais bastante diferenciadas umas das outras, mas que têm como centro os conceitos de envolvimento, criAtividade, interação social. Por outro lado, resgato outras investigações que vão além de análises de experiências específicas, em que as autoras fazem importantes apontamentos sobre infância, música e autonomia musical.

Brito (2009) conceitua, a partir das teorias de Deleuze e Guattari, a ideia de um projeto de educação “menor”, entendida como uma forma de reconhecer e respeitar “o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o

musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes”. Em outras palavras, um projeto musical que “emerge em espaços de convivência movidos por modos de comunicação regidos pela construção de sentidos; que se atualiza pela troca, pelo contato, pelo afeto, pelo caminhar junto, construindo o percurso ao caminhar” (BRITO, 2009, p.32-33).

Bond (2011) descreve minuciosamente aspectos contextuais que impactam no aprendizado musical infantil, utilizando diretamente o conceito de envolvimento em relação ao papel do adulto: segundo a autora, o jogo musical das crianças pode ser tolhido pela simples presença física próxima do adulto, ou por meio de correções ou críticas a este fazer musical; por outro lado, o jogo musical pode ser aprimorado por uma visão flexível do valor que tem todo material musical produzido pela criança, incluindo a experimentação livre. Esta prática pode igualmente ser estimulada a partir do oferecimento de materiais musicais acessíveis e de propostas musicais sem um direcionamento final específico, ou seja, produções que não tenham apenas uma resposta possível, o que fomenta a criatividade.

Ilari (2018) faz uma ampla discussão sobre a música no dia a dia das crianças, que considera como parte de uma complexa matriz que integra diferentes aspectos sociais e pedagógicos, mas também, fundamentalmente, a contribuição da própria criança nesta rede: em sua pesquisa, a autora evidencia uma situação em que é a criança quem negocia a entrada de um novo repertório no grupo social instituído na pré-escola que frequenta, deste modo, influenciando o ambiente sociocultural ao seu redor.

É a partir do reconhecimento desta agência da criança em relação ao seu próprio ambiente musical que Ilari apresenta implicações para a educação musical. Em primeiro lugar, entende que é vital que os professores considerem a natureza do engajamento infantil no momento do planejamento da prática pedagógica, tendo em vista que mesmo em atividades altamente estruturadas as crianças podem reagir musicalmente de forma inovadora, não prevista pelo professor – o que evidenciaria que a música é de fato um veículo para as crianças estruturarem sua própria posição no mundo. Ilari afirma também que uma produção musical iniciada pela criança, neste caso, pode ainda contribuir para a própria construção do currículo na escola: por isso, o primeiro passo, resume, é o professor observar e escutar atentamente as expressões na e pela música das crianças. Em segundo lugar, Ilari entende que estes olhar e escuta da produção musical infantil pelo professor devem

ser conectados aos diferentes contextos em que as crianças navegam: é preciso desenvolver meios de captar, na escola, as contribuições que vêm de casa ou de outros espaços sociais (o que é natural para as crianças, que deixam escapar tais contribuições durante a aula). O ponto defendido por Ilari é o de que estes olhar e escuta atentos podem desenvolver uma leitura mais holística e precisa das expressões musicais infantis pelo professor.

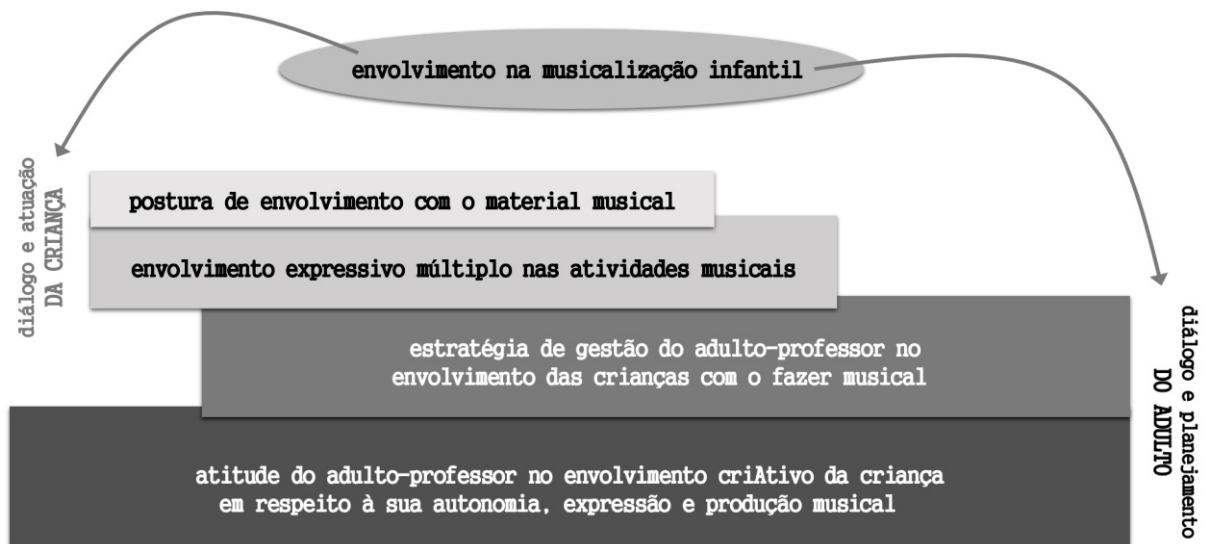
Niland (2009) faz importante crítica ao mencionar que, apesar de educadores musicais considerarem a importância do prazer ao fazer música, a educação musical infantil é muitas vezes centralizada na figura do professor, que orienta seu olhar pedagógico esperando resultados musicais específicos. O que Niland evidencia é que o jogo musical (*musical play*) centrado na criança pode ser um meio poderoso para a exploração musical. Niland afirma que as crianças se envolvem musicalmente de diversas formas: fisicamente (dançando, cantando, tocando instrumentos), vocalmente (cantando, produzindo efeitos sonoros), socialmente (imitando, dialogando), cognitivamente, emocionalmente, criativamente – formas de envolvimento que também são formas do brincar, e que podem levar à compreensão musical. Adotando a condução das práticas musicais a partir deste entendimento, conclui a autora, não se mudam os aspectos centrais de um projeto musical, mas sim as maneiras como eles são abordados junto às crianças. Se trata, assim como no caso de Ilari, de um novo olhar do professor para esta infância da criança que joga com música e com os adultos-professores.

Em resumo, é deste modo que entendo a quarta e mais complexa definição de envolvimento musical: enquanto atitude do adulto ao compreender, dialogar, respeitar a autonomia e a produção musical da criança, valorizando e impulsionando sua maneira de relação com o sonoro e o musical, a partir da troca, da construção de sentidos, reconhecendo sua autonomia na produção de bens, valores, significados, em maneiras próprias e originais de contribuir com as práticas, com o jogo musical, o que em última análise leva à aprendizagem musical. Em outras palavras, o envolvimento se refere à **construção de um olhar e de uma escuta deste adulto no respeito à autonomia, à expressão e à produção na e da música pela criança.**

Deste modo, são quatro os entendimentos de envolvimento na musicalização infantil, dois deles em relação ao diálogo e ao planejamento do adulto: enquanto **estratégia pedagógica do adulto-professor** (gestão); e enquanto atitude deste

adulto no **respeito à autonomia, à expressão e à produção musical da criança**. Pela argumentação que desenvolvi até o momento, claramente a última é a definição mais completa e que sinaliza possibilidades de leitura dos dados obtidos na investigação em campo, conforme a representação abaixo.

FIGURA 18 – ESQUEMA DOS CONCEITOS DE ENVOLVIMENTO NA MUSICALIZAÇÃO



FONTE: O AUTOR

A **autonomia musical da criança na musicalização** diz respeito, portanto, ao modo como ela interage e explora livremente o universo sonoro e musical, produz manifestações artísticas significativas, desenvolve o pensamento musical de maneira criativa, isto é, envolve-se com música do início ao final da aula, em um ambiente de respeito, convivência, liberdade, ludicidade, com oportunidades de participação e escolha em uma construção colaborativa: um jogo. É uma abordagem que caracteriza esta infância em especial, nesta pesquisa, em um ambiente de construção social entre as crianças e os professores, agentes de planejamento e elaboração de um trabalho prazeroso, com desafios gratificantes, e que participam do processo de maneira próxima, abrindo todo um campo de possibilidades de desenvolvimento musical para as crianças. Em suma: a construção desta autonomia musical das crianças gera um profundo envolvimento.

4.3.3 Envolvimento enquanto autonomia musical das crianças

Na introdução desta tese apresentei um primeiro conceito de autonomia musical pelo do ponto de vista do adulto-professor, a partir do respeito à produção musical das crianças, valorizando sua maneira de se relacionar com o mundo sonoro e musical, reconhecendo seu protagonismo na produção de significados nas práticas musicais.

Já a partir dos novos entendimentos que propus na seção anterior, enfatizo o conceito que defini de **autonomia musical da criança**, que engloba os dois sentidos do envolvimento musical: as ideias de **interação musical** e de **construção social**. A construção social se refere à estruturação, pelo adulto-professor, de um ambiente de possibilidades de exploração, manifestação, liberdade e ludicidade musicais, em um contexto de respeito, convivência, trabalho colaborativo, de troca social que amplia o campo de possibilidades de desenvolvimento musical das crianças a partir do oferecimento de desafios gratificantes em equilíbrio com suas habilidades. A interação musical diz respeito às relações entre os agentes do processo – as crianças-protagonistas e os professores-orientadores, envolvidos, em conexão o tempo todo por meio da música, como represento na figura a seguir.

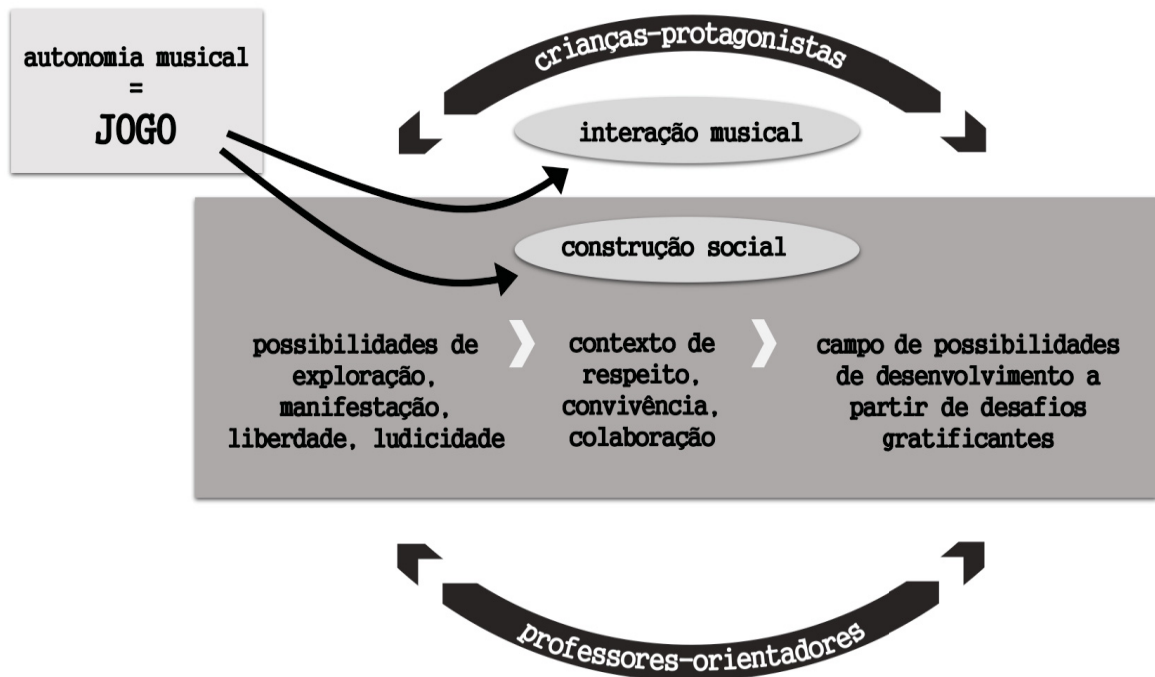
Em suma...

A autonomia musical das crianças na musicalização, então, é também um duplo jogo de relações: das crianças com os adultos, e das crianças com a música. Deste modo, entendo a autonomia como ponto chave do conceito de envolvimento musical (que também englobaria um sentido musical e um social). Neste segundo ponto de síntese teórica, portanto, novamente sinalizo a mesma convergência que propus no esquema derivado das primeiras análises de dados da investigação: de que os sentidos **sociais** do envolvimento das crianças com os adultos partem da mediação pela música (portanto, uma questão musical). No esquema a seguir, desta segunda síntese teórica, considero igualmente que a autonomia tem aspectos sociais, mas também musicais, na em sua definição. É desta forma que encerro esta seção de maneira idêntica à anterior⁵⁶, evidenciando a complexidade destas considerações frente à também complexa interpretação do campo empírico.

⁵⁶ Este parágrafo foi escrito propositadamente com a mesma estrutura textual que empreguei no encerramento da primeira parte da revisão teórica (quando abordei o conceito de criAtividade). Optei

Na próxima seção, retorno ao conceito de envolvimento na musicalização infantil, na complexa tarefa de propor um fechamento conceitual a partir das teorias e esquemas que registrei até o momento.

FIGURA 19 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DO CONCEITO DE AUTONOMIA MUSICAL



FONTE: O AUTOR

4.4 ENVOLVIMENTO NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Como venho afirmando desde o início, a palavra-chave desta pesquisa é o envolvimento, que inicialmente tomei em uma noção de engajamento, isto é, de a criança tomando parte, abraçando, empenhando-se, sendo cativada, tendo sua atenção atraída em atividades de prática musical (ENGAJAR, 2019; ENVOLVER, 2019). Mas a ideia de visitar o tema do envolvimento em um trabalho de pós-graduação obviamente tem o objetivo principal de ir além do senso comum, conforme expresse inclusive nas definições de dicionário; se esta palavra aparece

por fazer deste modo com o objetivo de frisar a convergência de conceitos – a complexidade de se pensar a criAtividade e a autonomia como aspectos inicialmente apenas musicais ou sociais, mas que considero parte de um mesmo processo.

tantas vezes associada à musicalização e à infância, como explorar o tema indo além dessas simples associações?

A partir da revisão teórica orientada pela interpretação inicial dos achados no campo, apresentei quatro definições de envolvimento: do engajamento ou participação, da natureza expressiva múltipla do contato com o material musical (foco na criança), da estratégia pedagógica de gestão e da valorização da autonomia musical da criança em aula (foco no adulto).

Expandindo estes delineamentos, pesquisas recentes demonstram que o envolvimento é palavra-chave na musicalização, resumindo uma série de conceitos que emprego neste texto: o engajamento (enquanto participação, atuação), o jogo, a atividade, a criatividade, e por fim a interação social (as crianças com os adultos em relação à produção musical)

Inicialmente propus uma definição provisória, na Introdução, de que o envolvimento musical das crianças na musicalização seria um **jogo** definido pelo prazer e pela qualidade da **interação criativa** das crianças com a atividade musical, a partir das relações entre seus pares e com os adultos em um ambiente desafiador e de **respeito à sua autonomia**. Nesta altura, pretendo que as novas definições tenham ampliado as possibilidades de entendimento deste envolvimento, ao mesmo tempo em que são resumidas nos dois principais conceitos desenvolvidos.

Por isso mesmo, considero importante mencionar a contribuição de Danette Littleton, autora muito citada pelos investigadores que mencionei acima, que em uma série de pesquisas sobre a produção musical espontânea das crianças no contexto da brincadeira, publicou há vinte anos um artigo em que ressalta as principais argumentações segundo as quais é fundamental que professores e pesquisadores que queiram investigar a brincadeira e o fazer musical tomem uma perspectiva de dentro para fora: a perspectiva da criança.

As considerações de Littleton partem de dados encontrados em um conjunto de pesquisas que ficou conhecido como os Pillsbury (Foundation School) Studies, de Moorhead e Pond (1941), que observaram com um olhar etnográfico as produções musicais espontâneas de crianças em ambientes de livre brincar com música. Em seus relatos, os pesquisadores evidenciam situações de brincadeira musical em um ambiente musicalmente rico, com a máxima liberdade de exploração e improvisação para as crianças. Littleton descreve ainda seus estudos subsequentes, a partir dos quais chega às mesmas conclusões: quando são asseguradas oportunidades de

livre brincar dentro de ambientes ricos musicalmente, as crianças são capazes de produzir ideias musicais imaginativas e expressivas. A autora frisa as qualidades musicais das produções infantis, pontuando o maior envolvimento a partir das escolhas livres de o que, como, quando e com quem as crianças querem brincar / jogar / tocar (*to play*) – deste modo, os estudos de Littleton (1998) reforçam a importância da socialização e sua função na cultura musical infantil, e a importância do livre brincar musical para o desenvolvimento social infantil.

Descrevo estas investigações – de Moorhead, Pond e Littleton – não só por sua importância nas pesquisas da educação musical infantil e da etnografia, mas porque evidenciam exatamente o ponto de virada no estudo que analisei: uma vez que não observei momentos de livre brincar musical e expressões musicais espontâneas das crianças, posso partir ainda assim para uma compreensão dos conceitos de criatividade e autonomia musical das crianças neste contexto? Estes conceitos podem ser adotados no contexto de um curso de musicalização – isto é, de um ambiente de ensino, ainda que não formal? Ou a autonomia musical e a criatividade devem ser utilizados apenas na análise de um contexto de livre brincar entre pares?

Penso que sim, os dois conceitos são viáveis em minha análise. A própria Littleton conclui que seu objetivo, com as reflexões que faz a partir dos estudos, não é o de advogar que o livre brincar musical infantil substitua a instrução musical, o professor de música ou o currículo: “o brincar musical das crianças e a instrução musical são dois lados da mesma moeda do aprendizado, reciprocamente dirigido à criança e dirigido ao adulto” (LITTLETON, 1998, p.13-14, tradução minha). A autora afirma que, até aquele momento, as práticas de mais sucesso na educação musical infantil enfatizavam experiências lúdicas, multissensoriais dentro de uma linguagem musical rica em sentimento e expressividade. Para ela, as decisões sobre o currículo, as escolhas de materiais e outras questões de gestão da aula de música, além dos interesses e preferências das crianças, devem ser guiados por um olhar diferenciado do professor – a tal perspectiva de dentro para fora.

Considerando a complexidade dos dados encontrados no campo, entendo que os esquemas de síntese da contextualização teórica e os conceitos formulados igualmente representam a complexidade do assunto. Neste momento em que finalmente os fios das observações e os da revisão teórica permanecem parcialmente entrelaçados, parto então para a confecção de uma teia para os unir.

4.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste quarto capítulo, tomando por fio condutor o esquema construído a partir da análise inicial dos dados encontrados em campo, parto de duas noções – sentidos musicais e sociais da musicalização –, que procuro abrir em um mapa conceitual, orientando as considerações a partir do exame de diferentes teorias. Estudo os conceitos de musicalização, atividade e criAtividade de um lado; Zona de Desenvolvimento Iminente, gestão de aula de música e autonomia musical infantil de outro.

O título do capítulo – diálogos – é justamente por minha abordagem ao transitar entre as diferentes teorias, propondo a realização de uma conversa entre ideias e teorias que possa fornecer subsídios para a compreensão do envolvimento musical a partir do caso estudado.

Como resultado deste percurso de entrelaçamento teórico, evidencio o quanto a minha forma de compreender as ideias de criAtividade e autonomia musical é a mais adequados na compreensão de minha questão de pesquisa. A riqueza encontrada nos registros de campo se une à complexidade das análises teóricas: é com esta ideia de complexidade que proponho um novo diálogo de fechamento das considerações de pesquisa nas próximas páginas.

5 CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES FINAIS... OU INICIAIS?

5.1 DISCUSSÃO

A definição de musicalização infantil que incluí desde o início neste trabalho é a que leva em conta a sensibilização sonora, a prática ativa, o envolvimento; mas também a atribuição de sentido, a conceituação, a significação. E mais, se trata de um processo. Nesta prática processual de sensibilização e envolvimento, fica im(ou ex?)plícita a participação do adulto-professor, e, claro, da música na mediação destas relações (a música entre crianças e adultos, os adultos entre a música e as crianças).

Compreendo que este entendimento atual é ressonância de um processo que iniciou há cem anos, mundialmente, com a construção gradativa de uma nova concepção sobre a educação musical, incluindo a criança como sujeito central do pensamento pedagógico-musical, que poderia ser musicalizada desde cedo. Esta nova concepção não foi isolada: partiu de um novo paradigma de infância construído a partir de referenciais como os da Sociologia. A partir do entendimento de que a criança é um ser biopsicossocial, compreendeu-se que a infância teria seus próprios elementos culturais, uma vez que não poderia ser tomada simplesmente como uma fase precursora para a idade adulta. Na educação musical, este ideal representou a mudança do foco da musicalização, que antes estava na música em si enquanto objeto de conhecimento, deslocando o olhar do professor para a criança que faz música: o fazer passou a centralizar a discussão, sendo a atividade a palavra-chave deste modo de ver a educação musical.

A ideia de atividade liga vários entendimentos de criança e da música. Esta pode ser entendida como um jogo, não só pela ludicidade que marca a prática da criança, mas porque mesmo a audição de uma obra é considerada um ativo processo perceptivo de construção de conhecimento. As pedagogias ativas de educação musical enfatizam que a prática musical com as crianças deve passar pela ativação do corpo em experiências expressivas. Em outras palavras, este entendimento evidencia que na musicalização infantil as crianças constroem processos de significação a partir de sua ação, em atitudes diferentes dos modos adultos de se agir. É por isso que se pode falar em culturas da infância, uma vez que a criança é agente ativo da construção de sua visão de mundo partilhada com as

outras crianças e os adultos. No caso da música, falar em “experiência expressivas” significa justamente uma postura do professor em assumir que a criança tem um modo próprio de comunicar e aprender música: e é neste ponto que se pode falar na qualidade do envolvimento da criança na experiência musical, que acaba por motivá-la a experimentar novas possibilidades de contato com o universo sonoro.

Partindo da ideia de que a ludicidade é um dos pilares das culturas da infância, o jogo assume papel de protagonismo na definição da criança que faz música – afinal, a brincadeira é o modo de relacionamento da criança com o mundo, e também o modo como a criança faz música. A ludicidade aparece como ponto de partida nas “ações sonoras”, “oficinas de experimentação” ou “descobertas musicais”, processos de envolvimento da criança com a música, enquanto protagonista (como público, executante e compositora), interagindo com seus pares, o que caracteriza a criAtividade em seu fazer musical.

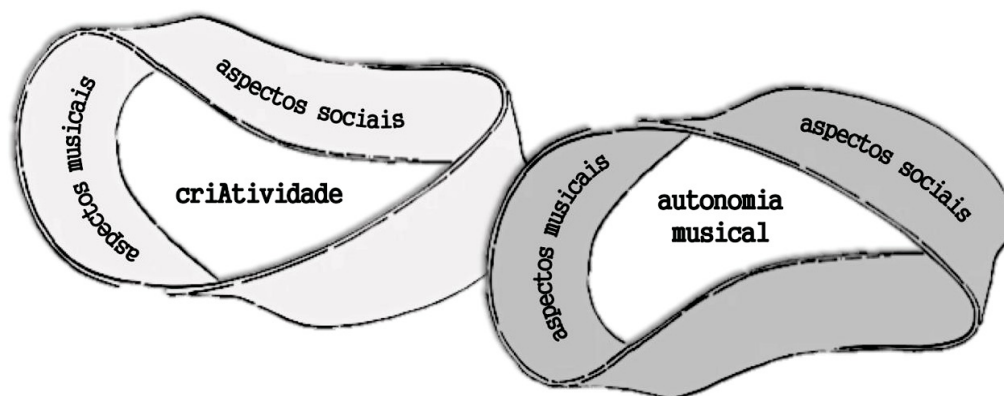
Esta abordagem criAtiva em relação à musicalização enfatiza o papel do fazer musical em grupo na construção da experiência da criança, de modo que as vivências sonoras podem (devem) ser compartilhadas e construídas colaborativamente. Aprender com o outro é tema que se liga com o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente: na mesma medida em que na música a experiência colaborativa com o outro intensifica a expressão musical da criança (o conceito de comunidade), para a Psicologia as atividades colaborativas podem representar possibilidades de desenvolvimento de novas habilidades, desde que haja condições para tal na aula de musicalização. Dentre estas condições está a estruturação de um ambiente gratificante, desafiador e favorável para a aprendizagem, em equilíbrio com as habilidades musicais das crianças, e com o devido incentivo na construção colaborativa.

O conceito de autonomia musical das crianças entra neste entendimento em relação ao ambiente da aula de musicalização, em especial no caso de uma turma que agora posso caracterizar como “bem envolvida” por uma série ainda maior e mais consistente de critérios do que os inicialmente adotados. Também pelo exame das interações no campo empírico é que se torna viável ligar o conceito de autonomia à ideia de criAtividade. O ponto final desta construção teórica, entendo, é o de que, no caso estudado, há uma coincidência (ou um paradoxo?) entre os sentidos musical e social do envolvimento, e os conceitos de criAtividade e autonomia.

Considerando que, tanto na forma de ver os achados no campo empírico quanto na maneira de conduzir o encadeamento teórico, foi o meu olhar de investigador que orientou todas as construções reflexivas e textuais desta tese, defendo finalmente que os dois conceitos-chave da pesquisa, as ideias de criAtividade e de autonomia musical, na verdade são parte de um mesmo processo, com sentidos musicais ou sociais dependendo da interpretação (ou de uma visualização) dos conceitos. Se para análise de dados do campo tomei a postura científica de **segmentar** o que foi visto para chegar a contribuições teóricas, agora é o momento de **unir** novamente o(s) entendimento(s) construído(s) sobre os fenômenos estudados.

Para evidenciar esta complexidade, utilizo como representação gráfica a Cinta (ou Faixa) de Moëbius⁵⁷ (1865), mostrando a natureza dupla dos conceitos de criAtividade e de autonomia musical que construo nesta tese. A criAtividade faz sentido na análise de aspectos musicais construídos na musicalização, mas acontece apenas pelo olhar do adulto-professor na preparação do ambiente musical para as crianças; e a autonomia musical faz sentido nas relações sociais construídas na musicalização, mas estes olhar e ouvir do professor estão intimamente ligados aos modos de expressão musical da criança.

FIGURA 20 – REPRESENTAÇÃO DA NATUREZA DOS CONCEITOS DE criAtividade E DE AUTONOMIA MUSICAL



FONTE: O AUTOR

Em outras palavras – ou, antes, em outro modo de representação –, a reflexão sobre o trabalho de análise dos achados de campo mostra que os aspectos musicais

⁵⁷ Figura que apresenta apenas uma superfície, com apenas um lado, apesar da ilusão de ótica proposta na cinta: não há lado de dentro, nem mesmo lado de fora.

e sociais da criAtividade e da autonomia musical são na verdade **um só lado** da questão, no caso desta turma.

Compreender o envolvimento musical das crianças na musicalização é tomar como princípio novamente a ideia de jogo: criAtividade e autonomia musical como conceitos entrelaçados, que por sua vez entrelaçam modos de explicá-lo segundo sentidos musicais e sociais, nesta construção musical conjunta de crianças e professores. E qual o ponto final deste processo? Dois importantíssimos resultados. Um, a aprendizagem musical, que fica evidente pela qualidade e complexidade das produções e do raciocínio musicais daquelas crianças, que ainda completariam seus seis anos de idade. E dois, a definição também de mais qualidade e complexidade que poderia haver de envolvimento musical: a paixão que as crianças demonstram ter por música.

5.2 REVISANDO OS PRESSUPOSTOS

É a partir desta ideia de apaixonar-se por música que retomo os pressupostos da pesquisa: os questionamentos que fiz no início do processo. Afirmo que sim, a autonomia musical é a ideia central que define o lugar da educação musical infantil em meu entendimento de o que seja verdadeiramente a musicalização. A autonomia musical é o mais complexo e significativo produto da musicalização na formação das crianças.

Também afirmo que, no caso de um curso livre de música direcionado a crianças, tendo uma equipe de professores qualificada para mediar os trabalhos, é necessário considerar este suporte do adulto-professor; e este olhar de maneira alguma invalida a defesa da autonomia musical: se trata de um processo construído pela mediação. É por haver este suporte que as crianças podem ser consideradas protagonistas de seu fazer musical, mesmo com a estrutura de planejamento e orientação que está por trás (ou na frente?) deste processo.

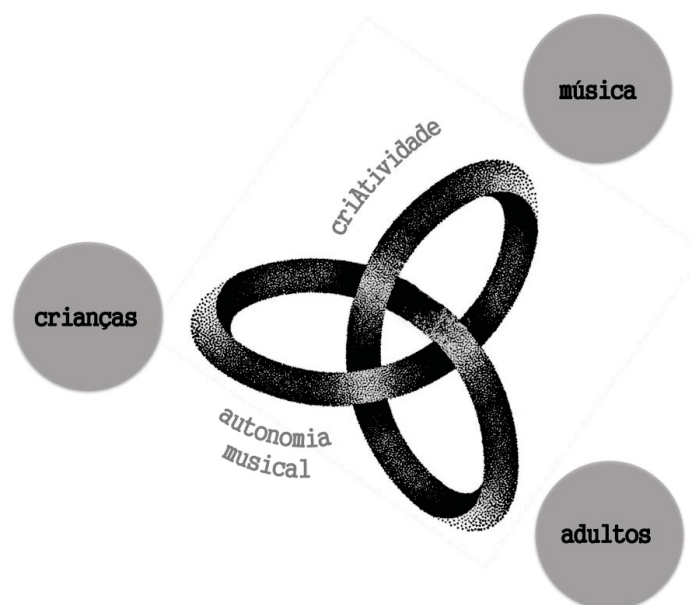
É neste sentido que fundamento igualmente a opção por investigar a musicalização na escola especializada em música, no contexto da turma selecionada: não só pelo constante título dado a ela de “envolvida” e pelas diversas justificativas apresentadas ao longo do relato do estudo, mas principalmente pelo registro dos acontecimentos em relação à proposta pedagógica da escola, fica mais

uma vez evidente que se trata de um espaço específico, e com potencialidade de estudo, uma escola em que há espaço para a valorização constante das produções culturais das crianças. Em suma, a qualidade e a complexidade do meu envolvimento no campo de estudo, enquanto investigador, também devem ser consideradas.

Sobre as questões metodológicas, que tanto modificaram meu olhar e por ele foram modificadas, afirmo que sim, é possível e necessário observar as crianças. E mais, esta postura investigativa de considerar um estudo “às avessas”, partindo das produções infantis (seja nos pressupostos, nas opções teóricas levantadas, ou até mesmo na estruturação textual do relato da pesquisa), é viável e impacta em novas formas de se pensar as pesquisas na área.

Deste modo, retorno ao problema de pesquisa para agora confirmar que o envolvimento das crianças de cinco anos de idade na musicalização se dá por uma intrincada rede de relações sociais e musicais que influenciam uma na outra, em ações criativas das crianças que são fundamentadas no respeito à sua autonomia musical. Assim, o sentido musical do envolvimento das crianças está em sua relação próxima, lúdica e expressiva com a música, e o sentido social deste processo de aprendizagem se dá pela mediação e, principalmente, pela construção de um olhar diferenciado do adulto em relação a este protagonismo.

FIGURA 21 – REPRESENTAÇÃO DO COMPLEXO PROCESSO DE ENVOLVIMENTOS NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL



FONTE: O AUTOR

É desta forma que problematizo os sentidos musicais e sociais do envolvimento das crianças na musicalização: o entendimento da complexidade dos papéis das crianças e dos adultos em seu relacionamento mútuo com a música permite uma compreensão dos próprios ideais criativos contemporâneos da educação musical.

No meu entendimento, a musicalização infantil enquanto estratégia de trabalho com música para as crianças é exatamente este complexo processo de envolvimento – no plural: a relação das crianças com a música em um ambiente construído a cada momento para oportunizar sua autonomia musical criativa, a partir de um duplo sentido nas interações entre os agentes e a própria música.

Afirmo, por fim, que todos os momentos de interação das crianças com música (a exploração, a execução, o ouvir, a improvisação, a criação) podem ser criativos na musicalização, neste sentido da autonomia, da comunidade e do aprendizado. A compreensão do envolvimento musical das crianças é fruto de um olhar transversal, em que a música ganha papel de destaque, enquanto crianças e professores jogam(-se) nela (por ela).

5.3 ATUALIZANDO OS LIMITES DO ESTUDO E ESTABELECENDO PERSPECTIVAS PARA PESQUISAS FUTURAS

Esta investigação se resume na ideia de constantes delimitações. A mais significativa foi a do ponto de virada, a surpresa na etapa de análise, que desconfigurou um primeiro olhar, consequentemente a primeira matriz teórica de referência. A partir da reflexão sobre os dados encontrados no campo, estabeleci o novo limite de considerar as definições de criatividade (Educação Musical) e de Zona de Desenvolvimento Iminente (Psicologia) como solução teórica para responder as perguntas de pesquisa.

Outras delimitações do estudo foram justificadas ao longo da tese, e não parecem ter impactado de maneira negativa o estudo, como o fato de o exame das atividades musicais ter considerado apenas uma turma de crianças, ou a opção em utilizar apenas o caderno de campo como instrumento de coleta de dados. Saliento que a subjetividade de meu olhar na pesquisa etnográfica pode ser considerada, deste modo, um limite natural e necessário para a pesquisa.

Como fundamental delimitação do estudo, afirmo que em nenhum momento tive a pretensão de considerar formulações prescritivas: mesmo tendo um dos focos de análise no olhar do professor, não incluí definições do *como* fazer. O que considero é que este aspecto fornece uma hipótese de trabalho: a de que a construção deste olhar do professor para o envolvimento vai além de qualquer possibilidade “teórica” em cursos de formação. O que posso afirmar, portanto, é que para o desenvolvimento deste olhar há a necessidade da prática pedagógica, dos conhecimentos pedagógicos, além da formação musical do professor.

Para além das limitações que reconheço no trabalho, defendo que o estudo de caso é original, considerando que minhas reflexões sobre o entendimento dos dados de campo, e também dos bibliográficos, permitiram a emergência de modelos explicativos teóricos sobre o tema pesquisado.

Para próximas pesquisas, sugiro novas perspectivas:

- . Novas coletas de dados, a partir do mesmo desenho de pesquisa, com ampliação para outros contextos de musicalização, considerados grupos “não ideais”, diferentemente da turma estudada nesta investigação;

- . Novos estudos, também a partir do mesmo desenho de pesquisa, com grupos de crianças em outros contextos na própria escola – como no jardim, após a aula, em momentos de interação entre pares, e não em situações de instrução;

- . Estudos complementares, considerando a participação das próprias crianças na pesquisa de maneira mais sistemática;

- . Investigações complementares, considerando entrevistas e outras estratégias de coletas de dados com os pais e as crianças no contexto familiar, buscando aspectos do envolvimento fora da escola;

- . Atualizações deste estudo, verificando o envolvimento musical das mesmas crianças pertencentes ao grupo, dentro de novas relações temporais – qual o envolvimento musical destas crianças daqui a cinco anos?;

- . Estudos com dados sobre as percepções deste conceito de envolvimento musical por professores generalistas e/ou especialistas atuantes na educação musical infantil;

- . Produção de material didático sobre possíveis prescrições, ou seja, o “como” fazer para desenvolver e manter este olhar sobre o envolvimento musical das crianças.

5.4 IMPLICAÇÕES

Para o conhecimento na **pesquisa em educação musical infantil**, ressalto que o trabalho contribui por seu desenvolvimento metodológico, na orientação do olhar investigativo fundamentado na importância da construção de conhecimento respeitando a produção musical infantil. Ainda que a pesquisa etnográfica e o estudo de caso etnográfico educacional não sejam abordagens inovadoras nas áreas da Educação ou dos Estudos da infância, as investigações na educação musical infantil podem se servir cada vez mais deste olhar focado na produção das crianças, literalmente sentando-se ao lado, olhando na altura dos olhos, escutando e observando seu espaço de atuação corporal.

Deste modo, penso que uma importante contribuição em minha formação como pesquisador (ponto chave do processo de doutoramento) está no uso das estratégias do estudo de caso etnográfico educacional como orientação do olhar investigativo, mas também extrapolando as questões puramente metodológicas, ao influenciar até mesmo um repensar na estruturação da apresentação do texto da tese.

Para o conhecimento na **área da educação musical infantil**, entendo que esta pesquisa contribui por seu desenvolvimento teórico e reflexivo, a partir da definição dos conceitos fundamentais de criatividade e autonomia musical das crianças. A emergência destes conceitos permite compreender que a musicalização vai muito além de uma metodologia no sentido puramente da instrução e da técnica, pois parte em primeiro lugar da construção de um olhar do professor em relação às crianças, tendo-as como (cri)ativas agentes de construção de seu mundo musical, a ponto de (n)os surpreender com a qualidade e a complexidade de suas produções.

5.5 CODA

Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

Na semana em que finalizo esta tese, me dou conta desta frase de Guimarães Rosa estampada em uma grande parede do átrio da Biblioteca Pública do Paraná, local que minha filha Helena considera seu preferido em Curitiba. Não por acaso: este processo de querer saber mais, de descobrir que as coisas são “muito maiores diferentes”, é exatamente o que caracterizou minha jornada que culmina na tese.

O processo do doutorado, agora vejo claramente, é de autoconhecimento. Se o eu-pesquisador que iniciava a empreitada há quatro anos se distancia tanto do meu eu-atual, mais do que do ponto de vista da pesquisa em si, é por saber que aumento a cada dia meu contato com o “total” de que fala Guimarães Rosa. A tese, por mais noites de sono que me privou, considero como mero registro escrito de uma pequena parte da pesquisa; por sua vez, a pesquisa como parte de um processo muito maior de autoconhecimento. Deste modo, hoje entendo a compreensão deste “total” como o mais importante desdobramento do doutorado – mais ainda do que a própria iniciação à pesquisa de maneira autônoma, que é a proposta de cursos desta natureza.

Mesmo sabendo apontar aqueles aspectos que reconheço serem mais frágeis no texto – sintomas do caótico processo de pesquisa e de vida “paralela” acontecendo fora do doutorado –, fico orgulhoso do resultado por considerar que a apresentação de uma tese debruçando-me sobre a arte na infância como estratégia de autonomia musical é ato de resistência e transgressão no contexto sociocultural brasileiro atual. Sou pesquisador, professor, agente deste processo, e o defendo porque sei o quanto as leituras e reflexões destes tempos aumentaram minha liberdade enquanto pesquisador, cidadão, pessoa. **A educação – e a liberdade – destroem mitos.**

Todo dia, ao observar as crianças e ousar fugir destas complexidades do mundo adulto tentando atuar como elas, me jogo também eu, de maneira criativa e autônoma, na pesquisa e na música – a “um pulo” daquele verão de 25 anos atrás, quando me joguei na musicalização, neste mundo musical do qual nunca saí, e de onde não o pretendo.

* * *

Após o término do ano letivo, a família de Gabriel reorienta a sua rotina de atividades de modo a haver mais tempo de livre brincar, e com isso ele deixa as aulas de música. Luna tem seu turno de ida à escola regular alterado, e também deixa as aulas de musicalização, mas dali a algumas semanas matricula-se no curso de piano. Jorge, Marcela, Sofia e Nicole permanecem no curso de musicalização na mesma turma, agora trabalhando em parceria com Rosane e outra professora, por mais um semestre letivo. A partir de agosto de 2019, os quatro iniciarão cursos individuais de diferentes instrumentos, seguindo com sua vida musical.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Cristiane. *Livro vermelho de Montserrat: um estudo sobre apreciação musical e motivação*. Curitiba, 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, Rosane C. de. Motivação e ensino de música. In: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane C. 2010. *Mentes em música*. Curitiba: EdUFPR, 2010. p.111-130.
- _____. Motivação para prática e aprendizagem da música. In: ARAÚJO, Rosane C.; RAMOS, Danilo. *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: EdUFPR, 2015. p.45-58.
- _____; VELOSO, Flávio D.; SILVA, Flávia de A. C. Criatividade e motivação nas práticas musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi. In: ARAÚJO, Rosane C. de. *Educação Musical: criatividade e motivação*. Curitiba: Appris, 2019. p.17-39.
- BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um modelo de plano para aulas de musicalização infantil: a experiência do Curso de Musicalização Infantil da UFPR. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2., 2011. Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. p. 45-56.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2013.
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p.126-156.
- BOND, Vanessa L. Before they walk in the door: environmental influences on musical ability in early childhood and implications for nurturing the nurturers. *Contributions to Music Education*, v.38, n.2, p.73-89, 2011.
- BOURSCHEIDT, Luís. *Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2007.
- _____. *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff / Wuytack*. Curitiba, 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.
- BRITO, Teca A. de. Música. In: BRASIL. MEC/SEF. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3, p.45-79.

_____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.17, n.21, p.25-34, mar. 2009.

BUCHAN, Susan; RANKIN, Beth. "It was the right beat": Children's need for immediately accessible music. *Australian Journal of Music Education*, n.1, p.13-28, 2015.

CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory*. London: Sage, 2006.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p.17-58.

CORSARO, William A. Young Children's Conception of Status and Role. *Sociology of Education*, v.52, n.1, p.46-59, jan. 1979.

_____. Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa. In: CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.127-152.

COUTINHO, Ângela M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Braga, 2010. 312f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

CRESWELL, John W. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4.ed. Boston: Pearson, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. *A descoberta do fluxo: Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUSTODERO, Lori. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, v.7, n.2, p.185-209, jul./2005.

_____. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: EdUFPR, 2006. p.381-399.

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

ENGAJAR. In: *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/engajar/>>. Acesso em: 08 set./2017.

ENVOLVER. In: *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/envolver/>>. Acesso em: 08 set./2017.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARI, Laura; ADDESSI, Anna R. A new way to play music together: The Continuator in the classroom. *International Journal of Music Education*, v.32, n.2, p.171-184, 2014.

FERREIRA, Maria Manuela M. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FIALHO, Vania M.; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p.158-184.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, v.13, n.21, p.05-41, 2002.

FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p.275-304.

GAINZA, Violeta. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____. La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación*, Victoria, Universidad de San Andrés, Documento de Trabajo n. 10, 2003.

GARCIA, Tania M. F. B.; ROMANELLI, Guilherme G. B. "Rituais de delicadeza": contribuições para o debate sobre relações entre pesquisador e crianças na pesquisa etnográfica. In: ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma (Orgs.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. Curitiba: PUCPress, 2015. p.203-234.

GERLING, Fredi. Suzuki: o “método” e o “mito”. *Em pauta*, Porto Alegre, n.1, v.1, dez./1989, p.47-56.

GORDON, Edwin. *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HANNA, Wendel. A Reggio-Inspired Music Atelier: opening the door between visual arts and music. *Early Childhood Education Journal*, n.42, p.287-294, 2013.

HICKEY, Maud. *Music outside the lines: ideas for Composing in K-12 Music Classrooms*. New York: Oxford, 2012.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ILARI, Beatriz. A community of practice in music teacher training: The case of Musicalização Infantil. *Research Studies in Music Education*, v.32, p.43-60, 2010.

_____. Scaramouche Goes to Preschool: The Complex Matrix of Young Children's Everyday Music. *Early Childhood Education Journal*, v.46, n.1, p.1-9, 2018.

_____; BROOCK, Angelita (orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013.

JACQUES-DALCROZE, Émile. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Faetisch 1558, 1965.

KOOPS, Lisa. Classroom Management for Early Childhood Music settings. *General Music Today*, v.31, n.3, p.82-86, 2018.

LESSA, Lizzie M. *Aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos integrantes da bateria do Bloco de carnaval Sargento Pimenta por meio do método O Passo: um estudo com base na Teoria do Fluxo*. Curitiba, 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.

LEVEK, Kamile. S. *Modelo de ensino fluxo-criativo: uma proposta teórico-prática a partir de estudos cross-cultural multicaseos com programas de musicalização infantil*. Salvador, 2016. 138 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.18, n.24, p.81-88, set. 2010

LITTLETON, Danette. Music learning and child's play. *General Music Today*, v.12, n.1, p.8-15, 1998.

MACHLIS, Joseph. New conceptions of form. In: *Introduction to contemporary music*. New York: W. W. Norton, 1961. p.56-67.

MADALOZZO, Tiago. *Compreendendo e aprimorando o ensino da percepção rítmica para crianças entre 4 e 5 anos em um programa de musicalização infantil*. Curitiba, 2007. 86f. Monografia (Licenciatura em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

_____. Aproximando a sociologia da infância da educação musical: possibilidades de leitura de atividades musicais com crianças de cinco anos. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017, p.19156-19166.

_____; COSTA, Vitor S. da. Musicalização infantil no Brasil: um estudo sobre cursos de educação musical para crianças vinculados a instituições de ensino superior. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2016. p.1-12.

_____; MADALOZZO, Vivian. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013. p.167-190.

_____. Educação Musical infantil em Curitiba: analisando dois modelos metodológicos em projetos de musicalização infantil. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 14., 2014. Blumenau. *Anais...* Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2014. p. 1-13.

MARCHI, Rita de C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.43, n.2, p.727-746, abr./jun. 2018.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. O céu está caindo: música, drama e imaginação. *Revista da Abem*, v.26, n.40, p.114-130, jan./jun. 2018.

MOORHEAD, Gladys E.; POND, Donald. *Music of young children*. Vol I – Chant. Vol II – General Observations. Santa Barbara: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education, 1941.

MUSICALIZAÇÃO para crianças. Curitiba, 2019. Disponível em: <<http://www.alecrimformacaomusical.com.br/musicalizacao-para-criancas>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

NILAND, Amanda. The power of Musical Play: the value of play-based, child-centered curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, v.23, n.1, p.17-21, 2009.

PALHEIROS, Graça B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: EdUFPR, 2006. p.303-349.

PEDROSA, Maria I.; SANTOS, Maria de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: Müller, Fernanda, Carvalho, Ana M. A. (Org.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p.51-58.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p.13-24.

_____. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de Brasília.

PROPOSTA de ensino. Curitiba, 2019. Disponível em: <<http://www.alecrinformacaomusical.com.br>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

ROMANELLI, Guilherme G. B. *A música que soa na escola*: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Curitiba, 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

ROSA, Anderson R. Z. *A motivação do adolescente para a aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR)*. Curitiba, 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; OLIVEIRA, Zilma de M. R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: Müller, Fernanda, Carvalho, Ana M. A. (Org.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p.59-70.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13., n.12., p.73-88, mar. 2005.

SANTOS, Camila Marques dos. *Culturas da infância na primeira infância*: processos educativos em um projeto de musicalização infantil. São Carlos, 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciência Humana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, v.2. ABEM, 1994, p 7-112.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004. p.9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p.361-378, mai./ago. 2005.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelma C. (orgs.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p.13-46.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHROEDER, Sílvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p.105-118, jul./dez. 2011.

SCHULTZ, Angelita Maria Vander Broock. *Formação de professores para musicalização infantil: o papel da extensão universitária*. Salvador, 2013. 184f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.

SCHUNEMANN, Aneliese T.; MAFFIOLETTI, Leda A. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, p.119-131, jul./dez. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávia de A. C. *Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo*. Curitiba, 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.

SOARES, Cíntia V. S. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.16, n.20, p.79-88, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. Gertrud Meyer-Denkman: uma educadora musical na Alemanha pós-Orff. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p.220-241.

STOCCHERO, Mariana de Araújo. *Experiências de fluxo na educação musical: um estudo sobre motivação*. Curitiba, 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et. al. (org.). 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WALSH, Daniel J. Geração de dados. In: GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003. p.115-156.

WUYTACK, Jos. *Curso de Pedagogia Musical: 2º Grau*. Curitiba: AWPM, 2009.

_____. *Curso de Pedagogia Musical: 3º Grau*. Porto: AWPM, 2010.

_____; PALHEIROS, Graça B. *Audição Musical Activa*: livro do professor. Porto: AWPM, 1995.

ZAGONEL, Bernadete. Métodos ativos de educação musical. In: FONZAR, Jair (org.). *Educação, concepções e teorias*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1984 p.15-43.